

Knolle, Niels [Hrsg.]

Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Essen : Die Blaue Eule 1999, 247 S. - (Musikpädagogische Forschung; 20)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-88196

10.25656/01:8819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88196>

<https://doi.org/10.25656/01:8819>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Musikpädagogik
vor neuen
Forschungsaufgaben**



Themenstellung: Die Impulsformulierung für das Thema der Jahrestagung 1998 des AMPF „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ spiegelt die kritische Einsicht, daß die Musikpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert allen Anlass hat, Probleme mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit, kritisch zu benennen und diskutieren. Die diese Tagung strukturierenden vier Schwerpunkte ‚Außerschulisches Lernen‘, ‚Info- und Edutainment in den Medien‘, ‚Musikpädagogik in Europa‘ und ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ benennen einige dieser bislang noch unzureichend bearbeiteten Forschungsbereiche. Zugleich lassen aber die in diesem Band dokumentierten acht Beiträge mit ihren Fragestellungen, methodischen Ansätzen und ersten Forschungsergebnissen erkennen, daß die Musikpädagogik sich dieser Herausforderung, sich in ihrem Selbstverständnis ‚neu zu denken‘, bereit ist zu stellen.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe ‚Gesamtschule‘ an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u. a. Planung des Einphasigen Studiengangs ‚Musik‘ sowie Konzeption und Aufbau des ‚Apparativen Studienbereichs‘; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Martin Weber:</i> Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik	9
<i>Jens Arndt:</i> Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells	38
<i>Frauke Grimmer:</i> Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern	64
<i>Rudolf-Dieter Kraemer & Clemens M. Schlegel:</i> Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa	97
<i>Michael Schenk:</i> Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte	125
<i>Bettina Switlick & Claudia Bullerjahn:</i> Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim	167
<i>Niels Knolle & Thomas Münch:</i> „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign	196
<i>Stefan Auerswald:</i> Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts	214

Vorwort

>**Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben**<: das Thema der Jahrestagung 1998 geht auf eine Impulsformulierung zurück, die die Mitgliederversammlung ein Jahr zuvor in Halle diskutiert hat und die mit der Aufforderung ‚Musikpädagogik neu zu denken‘ dazu anhält, die Probleme, die die Musikpädagogik mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit hat, kritisch zu benennen und diskutieren. Der Vorstand hat die Ergebnisse dieser Diskussion aufbereitet und sie in Form von vier thematischen Schwerpunkten zur inhaltlichen Strukturierung der Tagung verwendet.

(1)**Außerschulisches Lernen.** Die Notwendigkeit der Ausweitung des Forschungsinteresses über die allgemeinbildenden Schulen hinaus auf die übrigen Felder der musikpädagogischen Praxis im Freizeitbereich hat Hermann Kaiser schon auf der Hamburger AMPF-Tagung 1995 angemahnt. Konkret gesagt geht es hier um die Erscheinungsformen, Funktionen und kulturellen Folgen des 'außerschulischen Lernens' von Jugendlichen und Erwachsenen in der Freizeit, sei es im Rahmen von entsprechenden institutionalisierten Bildungsangeboten von Musikschulen oder Volkshochschulen, sei es als Prozeß der eigeninitiierten Selbstprofessionalisierung von Jugendlichen im Umfeld der musikalischen Arbeit in Bands, Musikprojekten oder auch des Kulturmanagements. Wir befinden uns erst am Beginn sozusagen der Entschulung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Musikpädagogik. Nach wie vor wissen wir erst wenig über Jugendliche (und Erwachsene) als *Subjekte* - nicht als Objekte - der Aneignung und des Gebrauchs von musikalischer Alltagskultur, wir wissen wenig von ihren musikbezogenen Lerninteressen bzw. -bedürfnissen und von ihren Strategien, sich gegenseitig etwas im Blick auf ein gemeinsam angestrebtes Ziel die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten mit Hilfe einer Alltagspädagogik zu vermitteln.

Einen zweiten Schwerpunkt dieser Tagung (und zweifellos ebenfalls Aufgabenfeld künftiger musikpädagogischer Forschung) stellte das

(2)**Info- und Edutainment in den Medien** dar. Im Mittelpunkt stehen hier die computergestützten Neuen Musikmedien, seien es das Internet, der Multimedia-Computer als Musikmaschine oder die CD-ROM in ihrer Bedeutung für die Nutzung von Musik und musikbezogenen Lern- und Handlungsangeboten. Was die technologische Seite betrifft und die quantitativen Erscheinungs-

formen des Mediengebrauchs, so liegen inzwischen zahlreiche deskriptive Beiträge aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft vor. Bezüglich der Erforschung der musikpädagogischen Auswirkungen dieses Handlungs- und Erfahrungsfeldes auf den Musikunterricht befinden wir uns noch eher am Anfang unserer Bemühungen, wenngleich die Erprobung und Evaluation der Einsatzmöglichkeiten des Multimedia-Computers im handlungsorientierten Musikunterricht zunehmend zum Gegenstand musikpädagogischer Unterrichtsforschung geworden ist.

(3) Wie (und was) lernen Jugendliche in den anderen **europäischen Ländern**, wie kompatibel sind 'unsere' bundesdeutschen Ausbildungsinhalte mit den Angeboten in diesen Ländern? Zweifellos wird sich die bundesdeutsche Musikpädagogik öffnen müssen im Blick auf den sich nach Europa (und Amerika) erweiternden Bildungsmarkt wenn auch die Probleme, die sich mit dieser Öffnung allein schon in forschungsmethodologischer Hinsicht stellen, beträchtlich sind. Wies diese Thematik eher in die Zukunft - möglicherweise gar im Sinne einer Konvergenz von Musikunterricht und Musikausbildung in Europa, so ging es in dem vierten Forschungsschwerpunkt um die Frage:

(4) Wie geht Musikpädagogik mit ihrer **eigenen Geschichte** um? Angesichts der wissenschaftstheoretischen und politischen Neuorientierungen in den Neuen Bundesländern steht sicherlich eine explorative und kritische Aufarbeitung der jüngeren Geschichte der Musikpädagogik in der DDR an - sei es in Form von exemplarisch angelegter Biografieforschung, sei es anhand der inhaltsanalytischen Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Positionen der DDR-Musikpädagogik. Daß diese Arbeiten noch längere Zeit beansprucht werden, liegt auf der Hand, zeigt sich doch, daß selbst die Anfänge einer sich kulturpolitisch verstehenden Musikpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts und deren Rezeption nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland fast hundert Jahre später noch Gegenstand einer so unverzichtbaren wie auch in ihren Ergebnissen erregenden Forschung sein können.

Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben? Nun, vor uns liegen noch viele Aufgaben der musikpädagogischen Forschungsarbeit, aber ich denke, daß wir mit den Beiträgen und den sich auf sie beziehenden Diskussionen im Verlaufe dieser Tagung auch ein gutes und interessantes weiteres Stück dieses wissenschaftlichen Weges haben gehen können.

Niels Knolle
Magdeburg, im Juli 1999

Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen

Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik

1 Einleitung

Mit der Begründung der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin in den 1960er und 1970er Jahren setzten auch erste Reflexionen über die Aufgaben und Methoden einer musikpädagogischen Geschichtsforschung ein. Dabei wurde deutliche Kritik an der damals vorherrschenden traditionellen ideengeschichtlichen Forschungspraxis geübt. So kritisierte *Sigrid Abel-Struth* die beträchtliche methodische Sorglosigkeit und konzeptionelle Einseitigkeit der Historischen Musikpädagogik:

„Die bisherige Begrenztheit der historischen Ansätze von Musikpädagogik verschuldete das Mißverständnis von Geschichte als bloßer Erschließung historischer Ereignisse und verstellte den Blick der Musikpädagogik für ein Verständnis ihrer Geschichte, welches das Substrat des Bedeutsamen aus dem Vergangenen herauszufinden vermag, die Bezüge zwischen Vorausgegangenem und Heutigem objektiviert und dem Gegenwartsphänomen vor dem reflektierten Kontinuum der Geschichte sein Maß gibt ...“ (Abel-Struth 1973a, 8)

Dem damit eng verbundenen mangelnden Geschichtsbewußtsein entsprach nach Abel-Struth eine „Fetischisierung des Neuen“, die Geschichte der Musikpädagogik wurde dementsprechend als Kette von Reformentwürfen bzw. als „Tradition sich ständig nicht erfüllender Hoffnungen“ dargestellt (Abel-Struth 1973b, 101, 106). Das Fehlen historischer Erfahrung verhindere das Erkennen des tatsächlich einzigartigen Neuen und beschwöre damit die Gefahr extrem konträrer Dogmenbildung herauf. Das Modell eines historischen Pendels ist nach Meinung der Autorin geeignet, diesen Prozeß „des sich immer wieder Einpassens in gerade gegenwärtige Tendenzen“ durchschaubar zu machen. Nur durch die Bereitstellung historischer Fakten kann für die Zukunft

eine allzu rasche Anpassung der Musikpädagogik an zeitbestimmte Denkmotive verhindert werden:

„Man fürchtet Ballast durch Geschichte und erkennt wenig den Ballast, den undurchschaute Geschichte darstellt; denn dies läßt Zufälle aufplustern, Moden überschätzen, Sicherungen aufgeben, verzerrt die notwendige Polarität von Tradition und Fortschritt und behindert letztlich durch Verunsicherung den ständigen Fluß der Aktualisierung als legitimen Auftrag aller Didaktik.“ (112)

Barbara Zuber möchte durch die Aufdeckung des historisch-gesellschaftlichen Standortes didaktischer Modelle dem weitverbreiteten pragmatischen Bedürfnis entgegenwirken, sich aus der historischen Tradition die jeweils geeigneten Rezepte herauszusuchen (Zuber 1977, 30). Genau wie Abel-Struth kritisiert sie die ungebrochene Fortschrittsgläubigkeit der Musikpädagogik, auf deren Grundlage die ideologieverdunkelte Vorgeschichte als eine „Sammlung negativer Exempla“ gesehen wird, während die gegenwärtige Musikpädagogik in ihrer Wissenschaftlichkeit und Versachlichung in einem um so helleren Licht erscheine (35). Statt dessen sollte durch die Zuordnung fachimmanenter Strukturen und externer politisch-sozialer Faktoren nach jenen Schaltstellen gesucht werden, „an denen die Bedingungen gesellschaftlich veranstalteter Musikerziehung samt ihrer politischen, bildungs- und musikgeschichtlichen Implikationen aufgedeckt werden können“. Eine Strukturgeschichte der Musikdidaktik könne allerdings nicht einfach von gegenwärtigen Strukturen aus bestimmte Bereiche unter gleichbleibenden Fragestellungen erforschen, sondern müsse vielmehr unter Berücksichtigung bestehender Wertsysteme und institutioneller Systemzwänge Fragestellungen entwickeln, die der jeweiligen historischen Situation angemessen seien (36 ff).

Diese ersten Ansätze einer theoretischen Absicherung und methodologischen Reflexion der Historischen Musikpädagogik wurden nicht konsequent weiterentwickelt. Ein kontinuierlicher Diskurs kam nicht zustande, spätere Einzelbeiträge waren meist nur Teil allgemeinerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen und kaum geeignet, der Teildisziplin neue Impulse und Perspektiven zu geben. Sie beschäftigten sich überwiegend mit inhaltlichen Fragen (Forschungsüberblick, Desiderate), während methodologische Erörterungen die Ausnahme blieben. Die musikpädagogische Geschichtsforschung hat in den letzten Jahren einen bedeutsamen Aufschwung erfahren, starke Impulse sind dabei von einer Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit zu erwarten. Ohne Frage hat sich dabei das Themenspektrum bereits erheblich erweitert, die wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexion wartet hingegen weiterhin auf eine Aufarbeitung und einen Neubeginn.

Zu diesem Ziel möchte dieser Beitrag einige Anregungen und Impulse beisteuern. Mit Hilfe eines Blickes auf die beiden wichtigsten Bezugsdisziplinen der Historischen Musikpädagogik soll überlegt werden, welchen neuen Herausforderungen sich eine professionell betriebene musikpädagogische Geschichtsforschung zu stellen hat. Dabei wird zunächst ein Blick auf die bundesdeutsche Geschichtswissenschaft geworfen, die in den letzten Jahrzehnten mindestens zwei einschneidende Umbrüche erlebt hat, die vereinzelt sogar als Paradigmawechsel bezeichnet wurden. Im Anschluß daran soll der Frage nachgegangen werden, ob eine ähnliche Entwicklung auch in der Historischen Pädagogik feststellbar ist, bevor abschließend der Versuch unternommen wird, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für die Historische Musikpädagogik abzuleiten und ein erstes Forschungsspektrum als Diskussionsgrundlage zu skizzieren.

2 Entwicklungen in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft

2.1 Verlagerungen des Forschungsinteresses

Mit der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs wuchs in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft die Einsicht, daß die individualisierende ideengeschichtliche Forschungstradition kaum die jüngere Zeitgeschichte befriedigend erforschen könne. Zu schmerzhaft war die Differenz zwischen den Intentionen und Ergebnissen menschlicher Handlungen bewußt geworden, die *Strukturgeschichte* übernahm eine wichtige revisionistische Aufgabe. Dementsprechend verlagerte sich das Interesse der Historiker zunehmend auf überindividuelle Entwicklungen und Kollektivphänomene, auf Verhältnisse, Zustände, Bedingungen, Möglichkeiten, Spielräume, kurzum auf die „Macht der Verhältnisse“ (Kocka 1986, 70-72). Die Forschung wendete sich von „der Ebene intentional gesteuerter Interaktionen“ ab und neigte zur Untersuchung struktureller Handlungsbedingungen, die sich auf die Analyse sozialer Schichtungen, politischer Herrschaftsformen, ökonomischer Entwicklungen oder auf soziokulturelle Phänomene erstreckten (Rüsen 1986a, 395-397).

„Geschichte [besteht] nicht nur aus Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, sondern auch aus Wirkungs- und Funktionszusammenhängen, die sich gegen die Bestrebungen der einzelnen durchsetzen, und zwar ohne diesen notwendig bewußt zu werden.“
(Kocka 1988, 66)

Die neukonzipierte Strukturgeschichte hat nie zur völligen Aufgabe ereignisgeschichtlicher Darstellungen geführt. Mit Blick auf die Wirtschaftshistori-

ker und die französischen Annalisten wurde vielmehr die Mehrdimensionalität historischer Zeitdimensionen aufgegriffen und zwischen Strukturen, Konjunkturen (Prozessen) und Revolutionen (Ereignissen) unterschieden. Eine angemessene historische Forschung war demnach nur durch eine ausgewogene Untersuchung langer, mittlerer und kurzer Zeitdauern denkbar (Koselleck, 183-185; Vovelle 126-133). Durch die Strukturgeschichtsforschung wurde das Interesse schwerpunktmäßig auf längerfristige Zustände mit relativer Beständigkeit verlagert, deren allmählicher oder bisweilen auch abrupter Wandel durch Prozesse und Ereignisse mittlerer bzw. kurzer Zeitdauer bewirkt wurde. Die Hinwendung zu den Strukturen veränderte auch den Charakter der Geschichtsschreibung. So bedarf die Darstellung diachron verlaufender Ereignisse der Erzählung (lineare zeitliche Anordnung), während synchrone Strukturfelder eher als Zustände beschrieben werden können (systematischer Überblick) (Koselleck, 184).

Ihre markanteste Ausprägung hat diese Forschungsrichtung in der *Deutschen Gesellschaftsgeschichte* Hans-Ulrich Wehlers erfahren, der mit ihr den Versuch einer Synthese der drei gleichberechtigten Dimensionen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur unternahm. Die Hauptkategorien sollten dabei zunächst getrennt untersucht werden, bevor ihr Anteil am jeweils spezifischen historischen Wirkungszusammenhang zu bestimmen war. Gerade die Komplexität dieser Wechselwirkungsverhältnisse ließ es Wehler ratsam erscheinen, sparsam mit fundamentalen Kategorien umzugehen. Er gab dabei offen zu, daß die Lückenhaftigkeit bei wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtlichen Forschungen enorm hohe Anforderungen an die Historiker stelle und dem neuen Forschungsansatz zunächst einmal enge Grenzen setze. Den Wert seiner Gesellschaftsgeschichte sah er darin, der deutschen Geschichtswissenschaft eine regulative Idee und durch den hohen Komplexitätsanspruch ein heilsames Korrektiv zur Verfügung zu stellen. Getreu dem gesellschaftlichen Klima der 1960er und 1970er Jahre erteilte Wehler seinem Konzept einen kritisch-aufklärerischen Auftrag und warnte vor einer „gesellschaftsfrommen Sozialgeschichte“ ohne kritischem Bewußtsein (Wehler 1986, 38+48; 1987, 1-31; 1988a, 118-127).

Trotz der prinzipiellen Gleichberechtigung der verschiedenen Strukturen war die Strukturgeschichtsforschung zunächst von einer deutlichen Dominanz sozialer und ökonomischer Strukturuntersuchungen geprägt. Die Kritik an der Vernachlässigung kultureller Strukturen führte zu einer entsprechenden Verlagerung des Forschungsinteresses und einem veränderten Spektrum von Bezugswissenschaften: der Soziologie folgten nun die Sozialpsychologie, die Anthropologie und die Ethnologie. Der idealistische geisteswissenschaftliche Kulturbegriff, der das Insgesamt der Objektivationen des Geistes in Werken,

Werkssystemen und hochstilisierten Institutionen umfaßt, wurde dabei allerdings in Frage gestellt, da ein objektbezogenes Kulturverständnis Fragen nach einer Interdependenz von Mensch und Kultur nicht zuließ. Traditionelle Kulturgeschichten sehen in der Kultur ein Ausdrucksmittel von Individuen und Gruppen, beschäftigen sich aber nicht mit der umgekehrten Beziehung, inwieweit Menschen von bestehenden Kulturen geprägt werden (Nipperdey, 150-152). Mit einem *sozialgeschichtlich erweiterten Kulturbegriff* wurde dieser Problematik Rechnung getragen:

„[Mit Kultur ist ein System von Zeichen gemeint, ...] das für eine größere Zahl von Menschen (eine Berufsgruppe, einen Stand, eine Klasse, eine Religionsgemeinschaft, ein Dorf, ein Volk, die Mitglieder einer Gesellschaft etc.) Wirklichkeit *sinnvoll deutet* und damit deren soziale Beziehungen (Kommunikation, Zusammengehörigkeit und Abgrenzung) ebenso erst ermöglicht wie deren Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer Umgebung (einschließlich der Natur). [...] Zum Ausdruck gebracht werden solche bedeutungsvollen, sinndeutenden Zeichensysteme durch eine Vielzahl von Phänomenen - durch solche, die, wie bestimmte Texte, Normenkataloge, Symbole, Kunstwerke, mündliche Überlieferungen, religiöse Akte, Rituale, Bräuche, Gesten etc., vornehmlich diesem Zweck dienen; zum Ausdruck gebracht werden sie aber auch in solchen Vollzügen und Produkten, die primär anderen Zwecken dienen (etwa der Befriedigung sonstiger Bedürfnisse, der Arbeit, der Machtausübung, der argumentativen Überzeugung, der Reproduktion). *Insofern* können viele andere Lebensäußerungen, Handlungen oder Produkte - ein handwerklicher Vollzug, eine parlamentarische Rede, ein Liebesverhältnis, eine Bestrafung, ein industrielles Produkt im Museum, eine Vereinssatzung - *zugleich auch* als Momente eines kulturellen Zusammenhangs interpretiert werden.“ (Kocka 1986, 153)

Trotz „kulturtheoretischer Wende“ blieb der strukturgeschichtliche Ansatz erhalten, wurde aber nun modifiziert. Dem Strukturrealismus der 1960er und 1970er Jahre, der Subjekte nur noch als ausführende Marionetten erscheinen ließ, wurde ein „praxeologischer Ansatz“ gegenübergestellt, der die Dialektik zwischen den jeweiligen Handlungsbedingungen und den Praktiken der Akteure hervorhob (Sieder, 445-449). Die im Modus der Kontinuität und Kohärenz geschriebenen Meta-Erzählungen wichen nun einer Orientierung auf Widersprüche, Brüche und Neuanfänge (465-468). Der *neuen Kulturgeschichte* wurde die Aufgabe zugesprochen, innerhalb der „Konfiguration des strukturel-

len Netzwerks“ das Individuelle, Besondere, die von den Menschen erfahrenen Wirklichkeiten zu erfassen (Vierhaus, 11-14).

Die neue kulturorientierte Geschichtsforschung ist vor allem in der Historischen Anthropologie umgesetzt worden, die in Frankreich schon auf eine längere Tradition zurückblicken konnte. Mythen, Rituale und Zeremonien wurden thematisiert, die *Historiographie der Gewohnheiten* umfaßte neben geistigen auch affektive Gewohnheiten (Burguière, 66-74). Nun wurden auch in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft innerhalb struktureller Rahmenbedingungen neue thematische Felder erschlossen:

„Zugänge werden möglich zu grundlegenden menschlichen Phänomenen wie beispielsweise: Umgang mit dem Körper, mit Alten, Kranken und Behinderten, mit Kindern und Jugendlichen, Andersdenkenden und Anderslebenden. Rekonstruktion der Geschichte aus anthropologischem Interesse fragt nach elementaren Antrieben und Verhaltensweisen von Menschen, wie Angst und Vertrauen, Schwäche und Macht, nach religiösen und pseudoreligiösen Rückbindungen, nach Sicherheit und Risiko, Begrenzung und Grenzüberschreitung.“ (Süssmuth, 10)

Innerhalb des aufgezeigten Spektrums hat die *Mentalitätsgeschichte* eine besondere Popularität erlangt, sie steht nach *Raulffs* Einschätzung im Zentrum der *Historischen Anthropologie* (Raulff, 8). Bei aller Popularität des Begriffs ist aber immer wieder zurecht auf seine definitorische Unschärfe hingewiesen worden. Zwar können Mentalitäten etwa als kollektive, unbewußte Einstellungen beschrieben werden, die anders als bei Ideen und Glaubenssätzen nicht in einem Gegensatz zum tatsächlichen Verhalten treten können, sondern als Verhaltensdispositionen die gegebenen Handlungsalternativen einschränken, doch dann stellt sich die Frage, wie sich unbewußte Einstellungen methodisch ermitteln lassen und wie sie sich in der Praxis von bewußten affektiven Orientierungen und rationalen Ideen trennen lassen.

In den 1980er und 1990er Jahren hat sich erneut eine Oppositionsbewegung gebildet, die die etablierte Geschichtswissenschaft massiv in Frage stellt und eine *Mikro- und Alltagsgeschichte* postuliert. Die wachsende Abneigung gegenüber den großen Theoriesystemen läßt sich nicht nur auf die Enttäuschung über ihre mangelhafte empirische Bewährung zurückführen, sondern vor allem auf eine durch Krisenerfahrungen wie Umweltzerstörung oder Grenzen des wirtschaftlichen Wachstums hervorgerufene „Erschöpfung des Fortschrittsgedankens“ und eine „nostalgische Neigung“ zur „kleinen Alternative“. Im Protest gegen anonyme und kaum beeinflussbare Mammutorganisationen wuchs

die Neigung, die sozialen Kosten der Modernisierung kritisch unter die Lupe zu nehmen und den Rückzug ins Private wissenschaftlich zu sublimieren. Neben dem nicht zu unterschätzenden Kommerzialisierungssog des „Neuen“ muß vor allem auf den spezifisch deutschen Zusammenhang von Alternativkultur, grüner Bewegung und jüngeren Alltagshistorikern hingewiesen werden, der Wandel in der Geschichtsforschung spiegelt recht deutlich den Wandel eines sozialistischen zu einem ökologisch-alternativen Protestpotential wider, das sich in einem veränderten öffentlichen Interesse an Geschichte niederschlug (Wehler 1988b, 131-133; Schulze 1988, 335; 1994, 10).

Arnold Gehlens populäres Schlagwort vom „Ende der Geschichte“ basierte auf der Annahme, daß durch die Etablierung eines konstanten Großmächtesystems, vor allem aber durch die kaum noch veränderbaren Grundlagen einer weltumfassenden Zivilisation sich ein Zustand der Überraschungslosigkeit, der voraussehbaren Entwicklungen und eingeschränkten Alternativen abzeichnet, der einen Stillstand der Geschichte nachsichzieht (Gehlen, 44-49). Mit der postmodernen Geschichtskritik ging die Vorstellung verloren, sinnhafte Gedankenkonstruktionen über das Weltgeschehen entwickeln zu können. Der einstige Anspruch auf Systemüberwindung wich der resignierten Beschreibung einer „Megamaschine“, deren Zusammenballung von politischer und militärischer Macht, von Ökonomie, Bürokratie und wissenschaftlicher Technik das Verhältnis von Mensch und Maschine umkehrte (Niethammer, 15-18, 37-43, 157). Vor diesem Hintergrund mag die Wende der Geschichtsforschung zum Individuum und einem begrenzten mikrohistorischen Rahmen erklärbar sein als der emanzipatorische Versuch, Widerstandspotentiale gegenüber einem vielfach kritisierten Modernisierungsprozeß zu suchen und durch die Unterstützung der Subjektivität des Einzelnen echten Fortschritt und zivilisatorischen Wandel auch im Angesicht der „Megamaschine“ zu retten (und damit auch den Fortgang der Geschichte sicherzustellen). In dieser Absicht erstreckte sich die Forschung zunehmend auf vormoderne Themen, auf Geschichtsepochen vor der Industrialisierung oder aber unter dem Vorzeichen einer Abkehr vom Ethnozentrismus auf außereuropäische Gesellschaften (Rüsen 1986a, 399; Iggers, 73-75; Medick 1991, 363-364).

2.2 Erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen und methodische Konsequenzen

Da die Strukturorientierung in der Geschichtsforschung zu einer starken Ausdehnung der Forschungsgebiete führte, schien es nur durch die Übernahme von Theorien möglich, ein Abgleiten ins Anekdotenhafte zu verhindern, eine rational begründete Themen- und Quellenauswahl sicherzustellen und dem

Vorwurf einer illusionären „totalen Geschichte“ zu entgehen. Damit verband sich (indirekt) ein Vorwurf an ältere historische Forschungstraditionen, bei denen historische Theorien stillschweigend und teilweise auch unreflektiert in die Arbeit mit eingeflossen waren. Theorien tragen nach *Rüsen* den zu bildenden Fragerahmen oder die Hypothesenkonstruktion, durch sie wird der in Frage kommende Zeitrahmen so aufgeschlüsselt, „daß die partielle Geschichte als *besonderer* Fall einer allgemeinen Entwicklung erscheint“ und „die jeweils maßgebenden Konstellationen präzise charakterisiert werden können“ (Rüsen 1986b, 68/69).

„Sie [die Theorien; d. Verf.] bringen das Vorwissen in hochentwickelter (Theorie-) Form mit, ohne das man gar nicht weiß, was man von den Quellen wissen will.“ (72)

Neben den schon erwähnten Funktionen haben historische Theorien nach *Rüsen* die Aufgabe, Quelleninformationen als wichtig oder unwichtig einzustufen, Periodisierungsfragen zu klären, epochenübergreifende Vergleiche zu ermöglichen, Forschungslücken sichtbar zu machen und didaktische Reduzierungen des historischen Wissens zu ermöglichen (72ff; s. auch Kocka 1986, 100).

Der Anspruch auf eine *explizite Theorieanwendung* in der historischen Forschung hat bei den Historikern weniger zur Entwicklung eigenständiger historischer Theorien geführt als vielmehr zu dem Versuch, Theorien aus den Nachbarwissenschaften zu übernehmen. Allerdings weist *Kocka* in diesem Zusammenhang darauf hin, daß dabei oft nur einzelne Begriffe und Kategorien übernommen bzw. einzelne Hypothesen aus speziellen sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitet wurden. Eine andere Art der Theorieübernahme sieht *Kocka* in dem auf *Max Weber* zurückführbaren Verfahren, mit Hilfe einzelner Theoriebestandteile einen Idealtypus für ein spezielles historisches Phänomen zu konstruieren, der dann quasi als Grundlage für einen Vergleich mit der historischen Wirklichkeit dienen kann (Kocka 1986, 83-86). Den entlehnten Theorien kommt damit lediglich eine hilfswissenschaftliche Funktion zu. Die Zahl der theoretischen Ansätze, die von bundesdeutschen Historikern aufgegriffen und diskutiert wurde, ist klein geblieben. Der historisch-materialistische Ansatz blieb schon aufgrund seiner politisch-ideologischen Verstrickung in einer Randstellung. Neben ihm sieht *Kocka* ansonsten vor allem die Versuche, an *Konjunkturtheorien* aus dem wirtschaftsgeschichtlichen Bereich und an historisch-komparative *Modernisierungstheorien* anzuknüpfen (Kocka 1975, 38/39; 1986, 151). Vor allem die Modernisierungstheorien wurden Mitte der 1960er Jahre zum großen Hoffnungsträger der Geschichtswissenschaft. Die euphorische Anfangsstimmung, derzufolge Modernisierung als unaus-

weichlich, geradlinig, systematisch und irreversibel angesehen wurde, ist später einer differenzierteren Sicht gewichen, variable Modernisierungskonzepte ermöglichten eine bessere Berücksichtigung von Ungleichzeitigkeiten und weniger starren Interdependenzannahmen zugunsten einer relativen Autonomie einzelner Dimensionen.

Mit dem Anspruch einer expliziten Theorieorientierung war die Diskussion verbunden, welches Erklärungspotential der Geschichtswissenschaft überhaupt möglich ist. Eher gering wurden die Möglichkeiten zu *nomologischen Erklärungen* eingeschätzt, bei denen mit Hilfe historischer Gesetze rückwirkende Analysen wie vorausschauende Prognosen getroffen werden sollen.¹ Eine vollkommene Erklärung spezifisch historischer Phänomene erscheint durch sie nicht erreichbar, so daß historischen Gesetzen höchstens eine sekundäre Bedeutung zugebilligt wird (Rüsen 1986b, 24-27). Im Gegensatz zur nomologischen Erklärung kann die *intentionale Erklärung* subjektive handlungsleitende Absichten und damit eine Antwort auf die Frage nach dem Warum geben.² Allerdings ist auch intentionales Erklären für die Geschichtswissenschaft nicht ausreichend, da Handlungsergebnisse nicht immer den Absichten entsprechen und damit auf handlungsbedingte Umstände verweisen (32-35). Selbst die Kombination der beiden genannten Erklärungsmodelle ist noch nicht in der Lage, eine begründete Auswahl der Fakten zu treffen und damit spezielle historische Verläufe zu erklären. Für diesen Sachverhalt bieten sich *narrative Erklärungen* an, bei der zeitliche Veränderungen durch das Erzählen einer Geschichte selbst nachvollzogen werden.³ Das Schema einer narrativen Erklärung wird von Rüsen als das typische Erklärungsschema der Geschichtswissen-

1 Vgl. Rüsen 1986b, 25

Schema einer nomologischen Erklärung (nach Hempel)	
(1) A ist der Fall.	Explanans
(2) Immer wenn A der Fall ist, dann geschieht auch B.	
(3) B geschieht.	Explanandum

1=Anfangs- oder Randbedingung („Ursache“); 2=Gesetz; 3=(„Wirkung“)

2 Vgl. Rüsen 1986b, 31:

Schema einer intentionalen Erklärung (nach Donagan)	
(1) S will Z.	Explanans
(2) S schätzt seine Situation als C ein.	
(3) S ist davon überzeugt, daß in C Z nur durch x erreicht werden kann.	
(4) S führt x aus.	Explanandum

S=Handlungssubjekt; Z=Handlungsziel; C=Art einer Situation (Konstellation von Handlungschancen) x=Handlung

3 Vgl. Rüsen 1986b, 44:

Schema einer narrativen Erklärung (nach Danto)	
(1) S ist F in t ₁ .	
(2) G ereignet sich mit S in t ₂ .	
(3) S ist H in t ₃ .	

S=Subjekt einer Geschichte; F=Anfangszustand; H=Endzustand; G=Geschehen

schaft angesehen, kausale und intentionale Erklärungen können als Zusätze einer narrativen Erklärung gedeutet werden, sie werden sozusagen in sie eingebettet. Historische Theorien können in diesem Zusammenhang als Konstrukte von Geschichten verstanden werden, sie können als Erzählgerüste bzw. Baupläne für neue Geschichten dienen, sie machen historische Erklärungen auch dort noch durchsichtig, „wo die erzählende Präsentation eines zeitlichen Verlaufs selber eine Erklärungsfunktion hat“ (37-47). So hat sich in der Forschungspraxis der Historischen Sozialwissenschaft die *historische Argumentation* etabliert, die neben der klassischen Erzählung auch Fragen, Hypothesen, Zweifel, kausale und funktionale Erklärungen, Definitionen, begriffshistorische Erwägungen oder Reflexionen enthält. Die so zweifellos gesteigerte Erklärungskraft und Reflexivität wurde allerdings erkaufte durch eine ständige Unterbrechung des Erzählflusses und eine komplexe Begrifflichkeit, die die Historiographie immer weiter von der Alltagssprache entfernte (Kocka 1984, 401; 1988, 68). Die im Begriff der *Historischen Sozialwissenschaft* ausgedrückte Annäherung der Geschichtswissenschaft an die Sozialwissenschaften hat die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufgeworfen. Während in inhaltlicher Hinsicht eher auf eine Annäherung verwiesen wird, so werden im methodischen Bereich grundsätzliche Unterschiede festgestellt, die auf der Unterschiedlichkeit von *Modell* und *Typus* aufbauen. Während Sozialwissenschaftler das Modell als ein System von Sätzen zur vereinfachten Nachbildung von Wirklichkeitsausschnitten benutzen, wobei die Konstruktion auch Elemente erfaßt, die als theoretische Annahmen nicht in der Realität nachgewiesen sind, versuchen Historiker mit Hilfe des Typus konkrete Wirklichkeitszusammenhänge in geraffter Form auf eine „deckende Gestalt“ zurückzuführen. Auf dieser Grundlage wurde den Sozialwissenschaften ein eher deduktives, der Geschichtswissenschaft hingegen ein eher induktives Vorgehen zugewiesen (Schieder, 291-293; Best/Schröder, 244). Der wesentliche Unterschied scheint jedoch bis heute die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden geblieben zu sein. Unter diesem Aspekt wurde der innovative Anspruch der Historischen Sozialwissenschaft seitens der empirischen Sozialforschung stark in Frage gestellt. Ohne hermeneutische Methoden grundsätzlich abzulehnen, vermißte man doch den Versuch, die Ergebnisse des Verstehensprozesses empirisch-systematisch abzusichern (Ruloff, 59ff).

Mit der *Diskursanalyse* läßt sich aber zumindest ein methodischer Neuan-satz benennen, der im Zusammenhang mit der Strukturgeschichtsforschung Populär geworden ist. Eine neue Theorie des Dokuments verlangte die Auflösung der Strukturen von Dokumenten, um die strukturellen Entstehungsbedin

gungen erfassen zu können. Nicht mehr die textimmanente Deutung einzelner Texte und Aussagen war gefragt, sondern deren Beitrag zu einem Diskurs, der in seinen mannigfaltigen Verwendungen beschrieben werden sollte. Texte wurden als „Effekte“, „Produkte“ und „Konstrukte“ begriffen, sie verwiesen auf eine Existenz, die auf ihre „Möglichkeitsbedingungen“ zu untersuchen war. Das methodische Spektrum der Diskursanalyse reicht von aufwendigen statistischen Verfahren mit Hilfe von Computerprogrammen bis hin zur lexikologischen und semantischen Untersuchung einzelner Wörter, Begriffe oder Metaphern. So kann etwa die semantische Analyse eines historischen Begriffs mit Hilfe von Häufigkeitslisten durchgeführt werden, die sich als Frequenzhierarchien tabellarisch oder synoptisch darstellen lassen. Von großem Wert für die historische Forschung dürfte auch der semiotische Ansatz Jürgen Links sein, der verschiedenste Texte von der Literatur bis zur Alltagssprache auf die Funktionsweise sprachlicher Kollektivsymbole untersucht, die zusammen einen Interdiskurs als größtem gemeinsamem Nenner zwischen den vorhandenen Spezialdiskursen (Medizin, Justiz, Ökonomie...) beschreiben. Damit entsteht die Möglichkeit, einzelne Diskurse auf ihre Anteile am Interdiskurs hin zu untersuchen (Schulze 1994, 12; Schöttler, 105-107).

Die schon beschriebene Hinwendung zur Mikro- und Alltagsgeschichte kann vor dem Hintergrund *konstruktivistischer Kritik* an der immer noch weit verbreiteten traditionellen Erkenntnislehre des 19. Jahrhunderts gesehen werden. Der Vorstellung, durch Forschung sei nach und nach ein absolut wahres Bild der Welt zu erschließen, wurde nun die rationale Unerschließbarkeit der ontischen Welt gegenübergestellt. Aus konstruktivistischer Sicht ist jede Wirklichkeit die Konstruktion derjenigen, die diese Wirklichkeit zu entdecken und zu erforschen glauben. Das vermutlich Gefundene ist in Wirklichkeit etwas Erfundenes, wobei sich der Erfinder dieses Aktes seiner Erfindung oft nicht bewußt ist, sondern die Erfindung als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken meint. Wahrnehmung und Erkenntnis sind also konstruktive und nicht abbildende Tätigkeiten. Mit diesen Überlegungen läßt sich auch die Vorstellung einer objektiven Forschung nicht aufrechterhalten, die von einer Trennung des Beobachters vom Beobachteten ausgeht. Das Finden eines befriedigenden Weges zur Lösung von Problemen und zur Erklärung von Phänomenen schließt niemals aus, daß auch andere befriedigende Wege gefunden werden können. Ein relativer Gültigkeitsgrad läßt sich höchstens durch Vergleiche, durch Wiederholungen des Phänomens, durch seine Konstanz bzw. Regelmäßigkeit oder durch die Bestätigung des Weges durch Andere vorläufig erreichen. Es gibt letztlich keine sichere Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, sondern nur Grade seiner Wahrscheinlichkeit. Speziell auf die Geisteswissenschaften übertragen bedeuten diese Überlegungen, daß eine Textin-

terpretation im Sinne einer Ermittlung der „richtigen“ Bedeutung unsinnig ist und damit die Interpretation als wissenschaftlich machbare Operation ausscheidet (Glaserfeld 1988, 16ff; Glaserfeld 1992, 9ff; Watzlawick, 9-11; Forderster, 41ff; Schmidt, 147ff).

Die Infragestellung der fachwissenschaftlichen Rationalität führte in der Geschichtswissenschaft auch zu methodischen Konsequenzen. Die mühsamen Versuche einer Verbindung zwischen theorieorientierter erklärender Geschichtsforschung und narrativer Geschichtsschreibung wurden wieder vehement in Frage gestellt. Theorien wurden mit rhetorischen Topoi konfrontiert, Interpretationsansätze unter Verwendung methodischer Regulative wurden zugunsten sprachlicher Gestaltungsprozeduren verworfen. In bewußter Einebnung der Grenzen von Wissenschaft und Kunst wird Geschichte (wieder) in literarische Kategorien eingegliedert, Stichworte wie Plausibilität und konstruktive Einbildungskraft verweisen auf ihren fiktiven Charakter (Rüsen 1991, 37 ff; White, 127). Der alte Streit zwischen literarischen Erzählformen und komplexeren Argumentationsweisen ist damit wieder in voller Schärfe ausgebrochen. Die Aufgabe jeglichen Objektivitätsanspruches führte von einer distanzierten Anteilnahme zur subjektiven Betroffenheit des Forschenden. Dieser Haltung entsprachen die Forschungsansätze der *Teilnehmenden Beobachtung* und der *Dichten Beschreibung*, die der Ethnologie entnommen wurden. *Clifford Geertz* will dabei Kultur als ein Gewebe selbstgesponnener Bedeutungsversuche innerhalb sozial festgelegter Bedeutungsstrukturen verstanden wissen, die eines interpretierenden Ansatzes bedürfen. Das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen, soll durch die dichte, detaillierte Beschreibung sichergestellt werden, in der die Interpretationsversuche bereits untrennbar integriert sind, da sich die zum Erklären notwendigen Hintergrundinformationen bereits einschleichen, „bevor die Sache selbst direkt untersucht wird“. Es geht nach Geertz nicht darum, die Beziehungen einzelner kultureller Symbole zu beschreiben und damit kulturelle Systeme bzw. Muster darzustellen, da die wissenschaftlichen Ordnungskriterien eine Wirklichkeit wiedergeben, die nicht vorhanden ist. Die Aufgabe sei vielmehr darin zu sehen, kulturelle Symbole auf ihren Gebrauch in Lebensformen zu untersuchen und so Symbolsysteme anderer Völker aus der Perspektive der Handelnden darzustellen. Die Triftigkeit dichter Erzählung entscheide sich nicht in der Anzahl uninterpretierter Fakten, sondern in der Fähigkeit ihrer wissenschaftlichen Imagination, den Leser mit dem Fremden in Berührung zu bringen (Geertz, 9-30).

Kritiker haben der Alltags- und Mikrogeschichte bescheinigt, daß sie für ein wesentlich höheres Maß an genauer Beobachtung gesorgt hat. Doch die Auflösung komplexer historischer Ereignisse lasse die *Frage nach der Reprä-*

sentativität der Forschungsergebnisse offen, da bisher kein Verfahren zur Verbindung von Mikro- und Makrogeschichte entwickelt worden sei (Schulze 1988, 329-331). So wurde die dichte Beschreibung von Festivals oder Ritualen schließlich Selbstzweck und steht damit für eine Verselbständigung historischer Detailforschung, die nicht mehr zur Bildung eines neuen gesellschaftstheoretischen Verständnisses beiträgt (Hunt, 104-106). Besonders heftig und bisweilen auch polemisch fiel die Kritik *Hans-Ulrich Wehlers* aus. Nach seiner Einschätzung ist es der Alltagsgeschichte nicht gelungen, ihre Wertschätzung emotionaler Aspekte durch die Heranziehung geeigneter Bezugswissenschaften wissenschaftlich abzusichern. Besonders beklagenswert seien die törichten Vorurteile gegen eine präzise Begrifflichkeit, die mit der neohistoristischen Illusion einhergingen, Begriffe und Theorien aus der historischen Wirklichkeit selbst zu entwickeln (Wehler 1988b, 139/140).

„Mit der bestrickenden Naivität von frisch in einen neuen Kult Initiierten hängen manche dem Glauben an, man könne (1.) durch Empathie, durch teilnehmendes Versenken in die Probleme diese gewissermaßen ‚von innen‘ her aufschlüsseln; (2.) bis zum Arkanbereich der sogenannten ‚eingeborenen Theorien der historischen Subjekte‘ vordringen und diese dann dechiffrieren; und (3.) die Totalität des Alltagslebens allmählich einfangen, was angeblich bei kleinen Gruppen und überschaubaren Räumen möglich sei. Wegen dieser Grundannahme werden der Geertzschen ‚Thick Description‘ - der Wirklichkeitserfassung durch dichtgewobene Beschreibung - so viele Räucherkerzen gestiftet.“ (140/141)

Die harte Auseinandersetzung um die Alltags- und Mikrogeschichte verdeutlicht, daß das Hauptproblem der heutigen Geschichtsforschung in der Verbindung makro- und mikrohistorischer Dimensionen besteht. Dem von beiden Seiten theoretisch formulierten Ziel einer gegenseitigen Ergänzung von Makro- und Mikrogeschichte fehlt bisher die konkrete Umsetzung, wohl nicht zuletzt deswegen, weil noch immer keine überzeugenden methodischen Verfahren zur Verbindung von Struktur- und Ereignisgeschichte existieren, die die wechselseitige Beeinflussung von Text und Kontext, von subjektiven Handlungen und objektiven Rahmenbedingungen aufdecken und nicht nur additiv nebeneinanderstellen.

3 Zur Geschichtsforschung in der Erziehungswissenschaft

In diesem Kapitel sollen die Bedeutung und die Aufgaben der Geschichtsforschung in der Pädagogik bzw. in der Erziehungswissenschaft untersucht wer-

den. Dabei fällt zunächst der Blick auf die unterschiedlichen Funktionen der Geschichtsforschung innerhalb verschiedener pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Strömungen, bevor nach Zusammenhängen zwischen allgemeiner Geschichtsforschung und Historischer Pädagogik gefragt wird.

3.1 Funktionen der Geschichtsforschung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Strömungen

- Im Rahmen einer *normativen Pädagogik* werden vorgegebene Ziele mit einem überzeitlichen und universellen Anspruch als Leitkonzepte pädagogischer Theoriebildung aufgestellt. Geschichtsforschung innerhalb dieses Rahmens hat demnach die Aufgabe, überzeitliche Strukturen als Komponenten eines gradlinigen historischen Fortschrittsprozesses herauszuarbeiten. Gegenüber einer solchen idealistischen Universal-Geschichtsauffassung bleibt die Bedeutung des historisch Einmaligen und Besonderen schwach (Lenhart 1977, 13/14).
- Im Gegensatz dazu hat die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* ausdrücklich die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit von Erziehungsnormen hervorgehoben und jeglichen normativ begründeten selektiven Eingriff in die Geschichte abgelehnt. Die historische Bedingtheit der Erziehungswirklichkeit läßt sich aufgrund ihrer Komplexität nicht aus wenigen oberen Prinzipien ableiten, sondern bedarf der Aufarbeitung pädagogischer Theorien unter Berücksichtigung ihrer historischen Gebundenheit. Auf der Grundlage der traditionellen Hermeneutik wurde Geschichte als Objektivation des menschlichen Geistes aufgefaßt, der unabhängig von faktischen Lebensprozessen und allgemeinen historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen aufgefaßt und analysiert werden könne. Das hier zum Ausdruck kommende relative Autonomieverständnis von Pädagogik hat zu einer Vernachlässigung politisch-gesellschaftlicher Bezüge geführt, die später zum Ausgangspunkt vielfacher Kritik an der traditionellen Historischen Pädagogik wurde (Lenhart 1977, 15; Huwendiek, 52-59). Die geisteswissenschaftlich geprägte Historische Pädagogik ist ganz überwiegend der von *Dilthey* geprägten historisch-systematischen Methode gefolgt. Basierend auf der Überzeugung einer unmittelbaren Wirksamkeit und Umsetzbarkeit historischer Erkenntnisse für aktuelle systematische Fragestellungen wurden historische und vergleichende Betrachtungen mit dem Ziel betrieben, feste Richtpunkte für die praktische Behandlung des existierenden Systems zu gewinnen, um so einen Fortschritt in der wissenschaftlichen Pädagogik zu erzielen. Dabei wird dem System grundsätzlich ein teleologischer Charakter zugesprochen, den es in der Geschichte der konkreten Einzelercheinungen wie den Theorien wiederzuerkennen gilt (Backes-Haase, 38/39).

Innerhalb des geistesgeschichtlichen Ansatzes kommt es aber schon zu Versuchen, die erzieherische Praxis in die Geschichtsforschung stärker mit einzubeziehen. So bemühte sich *Wilhelm Roessler* um eine historische Rekonstruktion des Bedingungs- und Wirkungskontextes pädagogischer Aussagen und Institutionen. Die zentralen Fragestellungen von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Unterricht sollten in einem historisch-konkreten Sozial- und Kulturraum angesiedelt und in eine entsprechende Lebens- und Alltagspraxis eingebettet werden (Herrmann, 48/49). Auch die *Problemggeschichte der Erziehung* kann dem geisteswissenschaftlichen Ansatz zugeordnet werden, sie entwickelt ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit heraus und betrachtet ihre Ergebnisse als Beitrag zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben (Bock, 90-97).

- Durch den Umbruch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer *empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft* verlor die Historische Pädagogik an Bedeutung und drohte sogar als Teildisziplin der allgemeinen Geschichtswissenschaft aus der Erziehungswissenschaft ausgegliedert zu werden. Unter den Vorzeichen des Kritischen Rationalismus strebte die Erziehungswissenschaft eine hypothesengeleitete Forschung mit dem Ziel an, ein System nomologischer (und prinzipiell ahistorischer) Aussagen zu errichten. Das Interesse an historischen Forschungsergebnissen beschränkte sich auf den theoretischen Gehalt pädagogischer Ideen, während der spezifisch historische Charakter dieser Ideen keine Rolle spielte. Da der Geschichtsforschung die Möglichkeit zur eigenständigen Theoriebildung auf Basis kausaler Erklärungen abgesprochen wurde, blieb ihr lediglich die Aufgabe, der empirisch-systematischen Erziehungswissenschaft als Hypothesenreservoir zu dienen (Lenhart 1977, 18/19; Bock, 108/109; Backes-Haase, 53/54).
- Innerhalb einer *der Kritischen Theorie verpflichteten Erziehungswissenschaft* verblieb der Geschichtsforschung eine größere Bedeutung. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse und die Forderung nach ideologiekritischer Analyse setzten der Historischen Pädagogik neue Rahmenbedingungen. Über eine Geistes- und Ideengeschichte hinausgehend sollten nun auch „die objektiven und kausalen Bedingungen und Zusammenhänge analysiert werden, in denen die Handlungen und Subjekte verstrickt sind“. Die sozialgeschichtliche Ergänzung der Bildungsgeschichte sollte vor allem der kritischen Hauptfunktion der Historischen Pädagogik gerecht werden, statt stabilisierender Rechtfertigung galt es nun, die „immunisierende Kraft von Ideologien und die dahinter verborgenen Machtbeziehungen“ aufzudecken, und somit die Suche nach „Orten möglicher Wahrheit und fakti-

schen Verständigtseins“ durch die Suche nach „Orten möglicher Unwahrheit und fortdauernder Gewalt“ zu ergänzen. Die Rückbesinnung der Historischen Pädagogik auf das modernitätsoptimistische Erbe der Aufklärung und die Akzentuierung moralisch-politischer Fragen führten die Historische Pädagogik wieder in die Nähe einer normativen Pädagogik mit ihren letztlich ahistorischen Prämissen. Emanzipatorisch engagierte Historiker gerieten damit in das Zieldilemma zwischen wissenschaftlichem Beobachtungsanspruch und normativem Orientierungsanspruch (Bock, 100-102).

3.2 *Historische Pädagogik und allgemeine Geschichtswissenschaft*

Der Blick auf die Funktionsveränderungen zeigt bereits, daß die Historische Pädagogik die Entwicklung der allgemeinen Geschichtswissenschaft hin zu einer Historischen Sozialwissenschaft mitvollzogen hat. Sozialgeschichtliche Untersuchungen konzentrierten sich nun auf funktionale Aspekte von Erziehung und Bildung und durchbrachen damit die weitgehende Dominanz intentionaler Aspekte. Die Betrachtung gesellschaftlicher Zeitstrukturen lenkte den Blick auf die Realisierung und Transformation von Ideen in Bildungsinstitutionen und in Ideologien, Quellentexte wurden nun im Rahmen ihres sozialkulturellen und politischen Kontextes untersucht (Böhme/Tenorth, 44/45). Der Strukturbegriff mit seinen deterministischen Implikationen sorgte dafür, daß die Aufmerksamkeit der Historischen Pädagogik sich auch auf die nichtintendierten Wirkungen erzieherischen Handelns erweiterte und das Forschungsinteresse sich auch Sozialisationsprozessen zuwandte.

Im Zentrum der *sozialgeschichtlich geprägten Historischen Pädagogik* steht bisher die Institutionengeschichte, die im Gegensatz zur traditionellen Schulgeschichte die Bildungsinstitutionen nun nicht mehr primär an den Kriterien eines unterstellten Bildungsauftrags mißt, sondern vorzugsweise auf ihre Rolle innerhalb sozialer Wandlungsprozesse untersucht (Böhme/Tenorth, 133-135). Als Hauptziel einer pädagogischen Institutionengeschichte formuliert Herrmann die Aufdeckung wechselseitiger Wirkungszusammenhänge zwischen dem Schulsystem und den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen. So können etwa Anpassungs-, Stabilisierungs- und Loyalisierungsfunktionen der Schule untersucht werden, die beispielsweise im Beitrag zur Sicherung der materiellen Produktion einer Gesellschaft durch Vermittlung der notwendigen spezifischen Qualifikationen aufgezeigt werden können (Herrmann, 59-60).

Die *historische Bildungsökonomie* strebt die Aufdeckung des Zusammenhangs von Bildung bzw. Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum an. Ausgangspunkt war dabei die Überzeugung, daß den ökonomischen Verhält-

nissen bei der Herausbildung und Modifizierung von Erziehungsinstitutionen und Lehrplänen ganz offensichtlich eine entscheidende Rolle zukomme. Wachsende Zweifel an der kausalen Deutbarkeit statistischer Zusammenhänge von Bildung und Wirtschaftswachstum haben zu neuen Fragestellungen geführt, für die sich zwei Hypothesen besonders anbieten:

1. Mit der abnehmenden Eindeutigkeit der Bedarfssituation des Beschäftigungssystems oder anderer gesellschaftlicher Subsysteme korrespondiert die Tendenz zur Autonomisierung des Bildungssystems.
2. Damit verbunden gibt es andererseits Bemühungen um eine stärkere politische Funktionalisierung des Bildungssystems (Herrmann, 57-59).

Für eine wesentliche Ausweitung des historischen Forschungsgebietes hat vor allem die von *Ulrich Herrmann* wesentlich mitgeprägte *Historische Sozialisationsforschung* gesorgt. Mit ihr wurde die Binnenstruktur pädagogischer Handlungszusammenhänge durchbrochen, Erziehung nur noch als ein kleiner Teil eines viel umfassenderen Sozialisationsprozesses angesehen. Mit Seitenblick auf *Dilthey* wurde mit der Historischen Sozialisationsforschung die Hoffnung verbunden, auf neuer Basis zu einer historisch-systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft zu gelangen (Herrmann, 62, 272). Die Forschungsschwerpunkte lagen dabei sowohl in der „Rekonstruktion von individuellen Lebensläufen im Hinblick auf die Genese von individuellen Persönlichkeitsstrukturen, -profilen und -gestalten“, als auch in der Rekonstruktion des Selbstverständnisses von Gruppen und Generationen, in der Untersuchung von Auswirkungen der Generationenzugehörigkeit „auf das Erleben und Verhalten, das Deuten und Handeln in der sozialen Wirklichkeit“ (91, 321ff).

Vor diesem Hintergrund kann das von Herrmann entworfene Programm der Historischen Sozialisationsforschung nur als Zusammenfassung unterschiedlicher Arbeitsfelder bzw. selbständiger Wissensgebiete unter einen gemeinsamen Begründungszusammenhang verstanden werden:

1. historische Kinder-, Jugend- und Familienforschung (vornehmlich in sozialgeschichtlicher Perspektive);
2. die historische Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Lebensaltern und Lebensbereichen („Lernorten“) und im Medium unterschiedlicher „Bildungsmittel“ (Gespräch, Lektüre, Arbeit, Brauchtum, Freizeit usw.) (historische Sozialisationsforschung im engeren Sinne);
3. die Geschichte der Konzeptualisierung, der Genese und Tradierung von Selbst- und Fremdbildern von Kindheit, Jugendalter und Familienleben

im Medium unterschiedlicher kultureller Traditionen, spezifiziert nach Schichten- bzw. Klassenzugehörigkeit, nach regionalen und individuellen Lebensbereichen ... (Historische Anthropologie, Historische Verhaltens- und Mentalitätsforschung im Rahmen einer Historischen [Sozial-] Psychologie). (61)

Das Konzept einer Historischen Sozialisationsforschung kann als der Versuch gewertet werden, durch eine „anthropologische Rückbindung“ zu einer Verbindung von Individual- und Gesellschaftsgeschichte zu kommen. Im Unterschied zu einer Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung werden dabei die Selbstdeutungen der Betroffenen ausdrücklich berücksichtigt, da sie als aktiv Gestaltende in ihrem Umfeld gesehen werden (Bock, 148/149).

Auch in der Historischen Pädagogik lassen sich mittlerweile Zweifel an der sinn- und urteilsstiftenden Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Ansätze nachweisen, die mittlerweile zu ihrer Relativierung geführt haben.

- *Dieter Lenzen* bemüht sich mit Hilfe einer *theoriegeleiteten narrativen Geschichtsschreibung*, die traditionelle historische Erzählung mit den theorieorientierten sozialhistorischen Ansätzen zu verbinden. Im Gegensatz zu früheren Konzepten weist er dabei seinem Ansatz einen wissenschaftstheoretisch begründbaren Bedarf an Fiktionalität zu (Lenzen 1993, 10-13). In den strukturalistischen Diskursanalysen französischer Historiker sieht Lenzen gute Ansatzpunkte für die Entwicklung theoriegeleiteter narrativer Forschungsmodelle. So bietet die Diskursanalyse die Möglichkeit zu strukturalen Erzählungen über Systeme, die auch für die Geschichte der Pädagogik von Bedeutung sind. Lenzen versucht, sein Modell theorieorientierter narrativer Geschichtsschreibung an sechs Punkten festzumachen: Ausgangspunkt der Analyse ist die Gegenwart (I), die aufgegriffene leitende Theorie ist dementsprechend an der Gegenwart orientiert (II), die Forschung konzentriert sich auf Diskurse (III), sie benötigt dazu fiktionale Elemente (IV), sie vermittelt ihre Ergebnisse in historischen Erzählungen (V) bei ausdrücklichem Hinweis auf die Zeitgebundenheit des Erzählers (VI) (Lenzen 1989, 233 und 1993, 21-23).
- *Alfons Backes-Haase* versucht unter *Heranziehung der Systemtheorie* pädagogische Theorien als „Selbstbeschreibung des Erziehungssystems“ zu begreifen (Backes-Haase, 14&106/107). Auch wenn die theoretischen Vorüberlegungen bisher noch nicht zu einem konkreten Forschungsansatz geführt haben, so bieten sie doch eine Fülle interessanter Fragestellungen und Untersuchungsaspekte für eine Historiographie pädagogischer Theorien. In einem multizentrischen Weltbild existieren vielfältige Systeme, die sich durch den Aufbau einer Differenz zur Umwelt identifizieren und stabilisie-

ren (118 ff). Aus historischer Sicht ergibt sich daraus die Frage, wie es einem System gelingt, sich über eine bestimmte Zeit der Umwelt gegenüber invariant zu verhalten. Gelingt es nicht (mehr), die System- oder Umweltkomplexität zu bewältigen, gerät ein System unter Selektionszwang, der zur Entwicklung eigener Selektionsstrategien führt. Die Bewältigung der Komplexitätsunterlegenheit des Systems gegenüber der überkomplexen Umwelt durch Selektionsstrategien führt dabei zwangsläufig zu Kontingenzen (Zufälligkeiten, Unsicherheiten), die für das System ein Bestandsrisiko darstellen (Enttäuschungsgefahr). Innerhalb des Selektionsprozesses ist es auch denkbar, daß es zu einer weiterführenden System-Umwelt-Differenzierung kommt, die auf die Bildung von Subsystemen hinausläuft (fortschreitende Systemdifferenzierung). Es ist für Backes-Haase offensichtlich, daß sich diese systemtheoretischen Grundsätze auf soziale bzw. pädagogische Systeme übertragen lassen (169 ff). So scheint die Theorie der (zunehmenden) gesellschaftlichen Differenzierung gut geeignet, die Entstehung und Weiterentwicklung des modernen säkularen Bildungswesens zu erklären. Genau wie bei den neueren Modernisierungstheorien wird auch hier nicht von einer zeitgleichen, parallelen Differenzierung aller gesellschaftlicher Bereiche ausgegangen, im Gegensatz zu den Modernisierungstheorien wird nun aber jegliche Vorstellung einer teleologischen Entwicklung abgelehnt. Pädagogische Theorien wären unter dem Aspekt der Komplexitätsreduktion interpretierbar, zumal der wachsende Erkenntnisfortschritt pädagogische Handlungszusammenhänge zunehmend als nicht determinierbar erscheinen ließ (288/289). Die Beschreibung intersystemischer Beziehungsverhältnisse dürfte für ein jüngeres gesellschaftliches Teilsystem wie dem Erziehungssystem von besonderer Bedeutung sein. (289 ff)

- Ein dritter Neuansatz kann in den Hinweisen zu einer neuen Bedeutung der *Biographieggeschichte* gesehen werden. *Irmgard Bock* wünscht sich für die Biographieforschung eine Einbettung des individuellen Lebenslaufs in einen strukturgeschichtlichen Rahmen unter ausdrücklicher Einbeziehung der Selbstinterpretation der behandelten Person (175). Damit bemüht sie sich um eine Verbindung zweier Ebenen, die von Marotzki als Lebenslauf (objektive, sozialstrukturelle Fakten, etwa Kohortenanalyse, Generationenfolge, Altersschichtung, Familienzyklus) und Biographie (subjektive Bedeutungs- und Sinngehalte eines lebensgeschichtlichen Ablaufs) begrifflich unterschieden werden (Marotzki, 81-83). Die Einbeziehung von autobiographischen Selbstdeutungen hat die Biographieforschung auch in eine enge Verbindung zur lokalgeschichtlichen Erziehungsforschung gebracht, die in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen hat und ganz wesentlich von der Methode der Oral History geprägt ist. Im Mittelpunkt dieser Biographieforschung stehen nun weniger die großen Theoretiker und Persönlichkeiten als

vielmehr repräsentative Personen oder Kleingruppen des Erziehungsalltags (Böhme/Tenorth, 184).

4 Konsequenzen für die Historische Musikpädagogik

Der Blick auf die beiden wichtigsten Bezugsdisziplinen der Historischen Musikpädagogik macht deutlich, daß sich in der Geschichtsforschung in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht das Forschungsspektrum erheblich verbreitert hat und sich die verschiedenen Forschungsansätze zum Teil konkurrierend gegenüberstehen. Die Historische Musikpädagogik steht damit in mehrfacher Hinsicht vor der Qual der Wahl - jede professionell betriebene historische Forschung muß innerhalb dieses Spektrums begründete Entscheidungen treffen.

- Innerhalb der Historischen Musikpädagogik wäre eine *Diskussion und Verständigung über die Funktionen und Aufgaben der Geschichtsforschung* wünschenswert. Dabei dürfte die Frage nach dem Gegenwartsbezug historischer Forschung von zentraler Bedeutung sein. Gilt das Interesse eher dem historischen Phänomen in seiner Einmaligkeit und Besonderheit oder eher der Beantwortung überzeitlicher Fragen mit Hilfe eines (auswechselbaren) historischen Beispiels? Wird eine eher sachorientierte „neutrale“ Forschung angestrebt oder soll der Forschung eine aufklärerisch-kritische, emanzipatorische oder normsetzende Aufgabe zugewiesen werden? Mit diesen Fragestellungen verbindet sich auch die Frage nach dem zugrundeliegenden Geschichtsbild: liegt der Historischen Musikpädagogik ein teleologisches Geschichtsbild zugrunde, das die verschiedenen historischen Phänomene einer modernistischen und fortschrittsgläubigen Perspektive unterwirft und sie danach streng be- bzw. verurteilt, oder basiert sie auf einem Geschichtsbild, das in kritischer Distanz zur Gegenwart nach Alternativen sucht, das eher Diskontinuitäten, Widersprüche und Ungleichzeitigen berücksichtigt und in geschichtlichen Prozessen keine zwangsläufige Entwicklung sieht? Ideen- und ereignisgeschichtliche Forschungen werden sich mit der Frage beschäftigen müssen, welche Bedeutung bzw. Wirksamkeit den Individuen und ihren Intentionen gegenüber den strukturellen Rahmenbedingungen zukommt, wie umgekehrt strukturgeschichtliche Forschungsansätze mit ihrer Tendenz zum Determinismus klären müssen, inwieweit die durch sie bestimmten Entwicklungen als individuell beeinflussbar anzusehen sind.
- Falls sich die musikpädagogische Geschichtsforschung einer *expliziten Theorieorientierung* stellen will, ergibt sich die Frage, welche Theorien hierfür in Frage kommen. Ihre Beantwortung fällt noch schwer, aber immerhin scheint mit der Systemtheorie in der Historischen Pädagogik ein

fruchtbarer Ansatz gefunden worden zu sein. Weitere theoretische Anleihen sind u.U. aus dem Umfeld eines sozialen Kulturbegriffs und aus der Sozialisationsforschung denkbar. Aus den herangezogenen Theorien sind die Fragestellungen und die Hypothesen abzuleiten, mit ihrer Hilfe sollten die Quellenauswahl und die Begrenzung des Themas abgesichert werden. Unter dem Eindruck konstruktivistischer Kritik kann jedoch aus einer expliziten Theorieorientierung kein Objektivitätsanspruch der Forschungsergebnisse abgeleitet werden, gegenüber fiktionalen Elementen kann allenfalls ein höherer Grad an Wahrscheinlichkeit beansprucht werden. Gleichwohl erscheint die Theorieorientierung und die mit ihr verbundene Offenlegung der Erkenntnisinteressen gut geeignet, auch unter Aufgabe eines Objektivitätsanspruchs zu anerkannten und gültigen Forschungsergebnissen zu kommen.

- Eine fachimmanente musikpädagogische Geschichte kann heute als Zielvorstellung nicht mehr akzeptiert werden. Forschungsergebnisse zur Geschichte der Musikpädagogik sollten grundsätzlich nicht nur fachintern zugeordnet, sondern darüber hinaus in gesellschaftliche, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet werden. Sicher ist in diesem Zusammenhang vor einem illusorischen Vollständigkeitsanspruch im Sinne einer „totalen Geschichte“ zu warnen, aber die zweifellos notwendige Detailforschung darf sich keineswegs verselbständigen und sich dieser Aufgabe entziehen. Die große Herausforderung liegt in einer *Verbindung von Makro- und Mikrogeschichte*, bei der die Ergebnisse nicht nur additiv nebeneinander gestellt, sondern in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden. Da dies kaum von einer Einzelperson bzw. einem Einzelprojekt leistbar ist, wäre die Bildung von Forschungsgruppen wünschenswert, wenigstens aber ein regelmäßiger Austausch zwecks enger Koordination und gegenseitiger Abstimmung.
- Das *methodische Spektrum* der Geschichtswissenschaft hat sich erheblich erweitert. Die Alternativen zur traditionellen Hermeneutik liegen dabei weniger in quantitativen als vielmehr in neuen qualitativen Forschungsansätzen. Von heutiger historischer Forschung muß daher eine bewußte und transparente Entscheidung für einen bestimmten Ansatz erwartet werden, auch und vor allem traditionelle ideen- oder ereignisgeschichtliche Ansätze bedürfen möglichst unter Abwägung der Alternativen einer eingehenden Legitimation.
- In Abhängigkeit zur methodischen Entscheidung kann bezüglich der *Darstellung von Forschungsergebnissen* zwischen wenigstens drei verschiedenen Formen gewählt werden:

1. Die Ergebnisse können synchron in einer Beschreibung festgehalten werden, entweder in systematischer Anordnung und in theoriegebundener erklärender Absicht oder aber in einer möglichst „dichten“ und detaillierten Beschreibung.
2. Sie können diachron in narrativer Form dargestellt werden, wobei die Erzählungen verschiedenen Typen (exemplarisches, kritisches oder genetisches Erzählen) als auch literarischen Kategorien (dramatisch, tragisch, romantisch, ironisch ...) zugeordnet werden können.
3. Sie können auch in der Form einer „historischen Argumentation“ dargestellt werden, die als Mischform der ersten beiden Formen anzusehen ist.

Die Historische Pädagogik hat ein breites Themenspektrum entwickelt, das auf die Historische Musikpädagogik übertragbar zu sein scheint. Die Erstellung einer *thematischen Systematik* könnte helfen, den einzelnen Forschungsprojekten die notwendige Schwerpunktsetzung zu erleichtern und Lücken bei der Erforschung bestimmter Epochen zu schließen. Als Diskussionsgrundlage soll hier ein Forschungsspektrum vorgestellt werden, das sich zwar an der Historischen Pädagogik orientiert, von dem aber angenommen wird, daß es auch musikpädagogisch zu konkretisieren ist.

- **Ideengeschichte:** Das Untersuchungsspektrum der Ideengeschichte reicht von eher pragmatisch ausgerichteten *Handungsleitpunkten* über stärker theoretisch reflektierten *Erziehungsideen* und geordneten *Ideensystemen* bis hin zu wissenschaftlich abgesicherten *Theorien*. Es dürfte dabei mittlerweile kaum noch umstritten sein, daß in diesem Rahmen auch ihre gesellschaftliche Vermitteltheit der Entstehung, Verbreitung und Rezeption herauszuarbeiten ist. Problemgeschichtliche Studien lassen sich wohl am ehesten in diesen Bereich einordnen, sie beziehen ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit und möchten (ideen)geschichtliche Arbeiten als Beitrag zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben verstanden wissen. Ideologiekritische Analysen versuchen ihrer kritischen Hauptaufgabe durch die Aufdeckung von Unwahrheiten, Verschleierrungs- oder Manipulationsabsichten innerhalb pädagogischer Theorien gerecht zu werden. In den pädagogischen Diskursanalysen hat sich das Interesse von der subjektiven Theoriebildung hin zu kollektiven, strukturge-schichtlich eingebetteten Argumentationszusammenhängen verlagert. (Beispiel: Wie läßt sich die Rückkehr reformpädagogischer Ideen in den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurs erklären?)
- **Wissenschaftsgeschichte:** Auch in diesem Forschungsbereich werden Aspekte einer Dogmen- bzw. Paradigmen- und Methodengeschichte im Regelfall in einen sozialgeschichtlichen Kontext gestellt. Als Fragestellungen

kommen beispielsweise Differenzierungsprozesse und Gruppenbildungen innerhalb der Forschungsdisziplin, der Zusammenhang von Theoriebildung mit der Entstehung bestimmter pädagogischer Berufe oder politische Implikationen erziehungswissenschaftlicher Tätigkeiten in Betracht. (Beispiel: Inwieweit spiegeln sich in der institutionellen Ausspaltung der Musiklehrerverbände und der musikpädagogischen Forschungskreise unterschiedliche musikpädagogische, bildungspolitische und wissenschaftliche Grundpositionen?)

- **Gesellschaftsgeschichtliche Aspekte:** Der Blick auf Wechselwirkungsprozesse führt dazu, neben dem sozialgeschichtlichen Hintergrund pädagogischer Ideen und Theorien auch die Frage zu thematisieren, inwieweit in konkreten historischen Konstellationen Erziehungsprozesse für gesellschaftliche, ökonomische oder politische Entwicklungen von Bedeutung gewesen sind. Erziehungsprozesse sind in diesem Zusammenhang sowohl als Resultat wie auch als Medium oder Ursache von allgemeinen Veränderungen interpretierbar. So kann etwa nach erzieherischen Implikaten in Kategorien wie Anpassung/Integrierung, Mobilität/Modernisierung, Schichtung/Klassenbildung, Demokratisierung oder Chancenverbesserung gesucht werden. Auch bildungsökonomische Fragen nach dem Zusammenhang von Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum lassen sich in diesen Rahmen einordnen. (Beispiel: Konnte das Schulfach Musik in der DDR gegenüber den offiziellen politischen Vorgaben eine gewisse fachspezifische Autonomie aufbauen? - Welche Auswirkungen haben politisch motivierte Chancengleichheitspostulate in der Bundesrepublik auf den Musikunterricht gehabt: Nivellierung oder Differenzierung?)
- **Institutionengeschichte:** Die ältere Schulgeschichte hat ihre Fragestellungen vor allem auf den jeweils zugrundeliegenden Bildungsauftrag bezogen. Die neuere Institutionengeschichte hat sich hingegen auch den wechselseitigen Wirkungszusammenhängen zwischen Schul- und Gesellschaftssystem zugewandt und darüber hinaus auch Bildungs- und Erziehungsinstitutionen außerhalb allgemeinbildender Schulen stärker berücksichtigt. So haben sich neben der Erforschung von Schulverfassungen, Curricula, Unterrichtsmethoden oder Schüler-/Studentenströmen auch Fragen zur jeweiligen Funktion der Institutionen und zur Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen im ökonomischen und sozialen Kontext etabliert. (Beispiel: Inwieweit kann die Entwicklung des (Jugend-)Musikschulwesens in einen politischen Zusammenhang mit der stark intensivierten staatlichen wie privaten Jugendpflege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gebracht werden?)
- **„Realgeschichte“** (Untersuchungen zu realen Faktoren und Prozessen in Erziehung und Ausbildung): Mit der realistischen Wende in der Erzie-

hungswissenschaft wurde dem wachsenden Bewußtsein einer Theorie-Praxis-Diskrepanz Rechnung getragen und den Fragen nach der tatsächlichen Erziehungspraxis mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die Untersuchungen des Schullebens, des Lehrer- und Schüleralltags oder des erzieherischen Selbstverständnisses der Akteure dienten der Überprüfung der Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Aussagen und Institutionen, wobei auch nichtintendierte Wirkungen des Erziehungsprozesses herausgearbeitet wurden. Unter dieser Prämisse entstanden vermehrt lokal- und regionalgeschichtliche Studien. In der damit eng verbundenen Methodik der Oral History kann den Betroffenen dabei auch eine angemessene Mitwirkung ermöglicht werden. (Beispiel: Wie intensiv und mit welcher zeitlichen Verzögerung haben sich die musikdidaktischen Neuansätze der 1970er Jahre tatsächlich in der Unterrichtspraxis niedergeschlagen, wie haben die Schüler diese Veränderungen erlebt?)

- **Historische Sozialisationsforschung:** Mit der Historischen Sozialisationsforschung erfuhr die Historische Pädagogik die vielleicht größte Ausweitung ihres Forschungsbereiches. Erziehung wurde nur noch als ein kleiner Teil eines umfassenden Sozialisationsprozesses verstanden. Die Erforschung faktischer Sozialisationsprozesse bestimmter Kinder- und Jugendgenerationen in der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lenkte den Blick auf weitere Sozialisationsinstanzen (z. B. Medien, peer groups) und führte zu einem Anschluß an die historische Kinder-, Jugend- u. Familienforschung. (Beispiel: Auf welche Art und Weise hat der Durchbruch der Massenmedien die musikalische Sozialisation verändert und die Musikerziehung zu Reformen gezwungen?)
- **Biographien:** Auch in der neueren Biographieforschung hat sich der historiographische Wandel in den Integrationsversuchen von quantitativer Lebenslaufforschung und phänomenologischer Biographieforschung bemerkbar gemacht. In der Historischen Musikpädagogik hat sich die Biographieforschung bisher auf die Darstellung großer Persönlichkeiten beschränkt, es fehlen aber noch Studien zu repräsentativen Kleingruppen oder Einzelpersonen aus dem musikpädagogischen Alltag. (Beispiel: Typische Karrieren eines gymnasialen Musiklehrers in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts)
- **Historisch-vergleichende Analysen:** Historische Ländervergleichsstudien sind im deutschen Sprachraum bisher nur in geringem Ausmaß betrieben worden. Mit Blick auf den europäischen Einigungsprozeß und die Globalisierung dominierender Lebensformen muß der vergleichenden Aufarbeitung nationaler und regionaler Erziehungs- und Bildungstraditionen eine große Bedeutung zugesprochen werden. (Beispiel: Sind die an einem klas-

sischen Bildungsbegriff orientierten musikdidaktischen Konzepte im europäischen Kontext eher eine Ausnahmeerscheinung oder lassen vergleichbare Konzeptionen außerhalb des deutschsprachigen Kulturraums finden?)

- **Geschlechtsspezifische Erziehungsgeschichte:** In diesem expandierenden Bereich wird vor allem der Versuch unternommen, die Forschungslücken hinsichtlich einer Frauengeschichte der Erziehung aufzuarbeiten. (Beispiel: Inwieweit hat der wesentlich fortschrittlichere Musikunterricht an höheren Mädchenschulen die Gesamtreform des Musikunterrichts beeinflusst?)

Sicherlich wird es in der Musikpädagogik kaum möglich sein, eine geschichtstheoretische Selbstreflexion in ähnlicher Intensität zu betreiben wie etwa in der allgemeinen Geschichtswissenschaft. Der wesentlich größere Forschungsbereich machte es hier möglich, daß sich einzelne Historiker auf diesen Bereich spezialisierten - allerdings in gewissem Maße verbunden mit der Konsequenz, daß die Geschichtstheoretiker nicht selbst ihre Erkenntnisse in konkreten Forschungsprojekten umsetzten und viele „praktizierende“ Geschichtsforscher relativ unberührt von den theoretischen Postulaten ihre Forschungsprojekte durchführten. Dennoch hat sich die historische Forschung in den letzten Jahrzehnten zweifellos verändert, vor allem ihr Forschungsspektrum ist in methodischer wie inhaltlicher Hinsicht wesentlich differenziert worden. Eine ähnliche geschichtstheoretische Spezialisierung ist aufgrund der relativ geringen Zahl von historisch Forschenden in der musikpädagogischen Geschichtsforschung nicht zu erwarten, vielleicht auch aufgrund der angesprochenen Problematik gar nicht wünschenswert. Die vordringliche Aufgabe muß denn auch nicht unbedingt in der völligen Neuentwicklung historischer Forschungsansätze gesehen werden als vielmehr in der Aufarbeitung, Übertragung und Weiterentwicklung neuerer Ansätze aus den historischen Bezugsdisziplinen hinsichtlich musikpädagogischer Belange. Auch in einer so praxisbezogenen Wissenschaftsdisziplin wie der Musikpädagogik, in der inhaltliche und methodologische Fragen eher handlungsorientiert auf einzelne konkrete Themen und Bedürfnisse hin behandelt werden, muß wenigstens vorübergehend eine abstrahierende, systematische, von konkreten Themen und Fragestellungen zunächst enthobene wissenschaftstheoretische Selbstbestimmung möglich sein. Es wäre sehr wünschenswert, wenn dieses wichtige Vorhaben, dessen Aufgaben und Umfang in diesem Beitrag skizziert werden sollten, als eine Gemeinschaftsaufgabe der gesamten musikpädagogischen Geschichtsforschung verstanden würde.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1973a): Vorwort, In: S. Abel-Struth (Hg.). Aktualität und Geschichtsbewußtsein. Mainz, 7-9. (Musikpädagogik - Forschung und Lehre, 9)
- Abel-Struth, Sigrid (1973b): Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins. In: S. Abel-Struth (Hg.). Aktualität und Geschichtsbewußtsein. Mainz, 101-113 (Musikpädagogik - Forschung und Lehre, 9)
- Backes-Haase, Alfons (1996): Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie. Weinheim (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 18)
- Best, Heinrich / Schröder, Wilhelm (1988): Quantitative historische Sozialforschung. In: Ch. Meier / J. Rüsen (Hg.). Historische Methode. München, 235-266 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe Theorie der Geschichte, 5)
- Bock, Irmgard (1990): Geschichtsschreibung im Rahmen der Systematischen Pädagogik. Göttingen (Münchener Universitätschriften/ Psychologie und Pädagogik)
- Böhme, Günther/ Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt (Die Erziehungswissenschaft)
- Burguière, André (1988): Historische Anthropologie. In: J. Le Goff / R. Chartier / J. Revel (Hg.). Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M., 62-102
- Foerster, Heinz von (1992): Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 41-88
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: C. Geertz. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main, 7-43
- Glaserfeld, Ernst von (1988): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hg.). Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. 5. Aufl., München/Zürich, 16-38
- Glaserfeld, Ernst von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 9-39
- Herrmann, Ullrich (1991): Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme - Analysen - Ergebnisse. Weinheim
- Hunt, Lynn (1994): Geschichte jenseits von Gesellschaftstheorie. In: Ch. Conrad / M. Kessel (Hg.). Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart, 98-122

- Huwendiek, Volker (1977): Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik. In: V. Lenhart (Hg.). Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden, 50-75
- Iggers, Georg G. (1993): Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Göttingen
- Kocka, Jürgen (1975): Sozialgeschichte - Strukturgeschichte - Gesellschaftsgeschichte. In: Archiv für Sozialgeschichte 15/1975, 1-42
- Kocka, Jürgen (1984): Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation. In: Geschichte und Gesellschaft 10/1984, 395-408
- Kocka, Jürgen (1986): Sozialgeschichte. Begriff - Entwicklung - Probleme. 2. erw. Aufl., Göttingen (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1434)
- Kocka, Jürgen (1988): Paradigmawechsel? Die Perspektive der „Historischen Sozialwissenschaft“. In: B. Mütter / S. Quandt (Hg.). Historie, Didaktik, Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen. Marburg, 65-80
- Koselleck, Reinhart (1987): Moderne Sozialgeschichte und historische Zeiten. In: P. Rossi (Hg.). Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main, 173-190
- Lenhart, Volker (1977): Theorie und Geschichte. Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung für die Erziehungswissenschaft. In: V. Lenhart (Hg.). Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden, 12-33
- Lenzen, Dieter (1989): Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In: G. Kutscha (Hg.). Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik bei Herwig Blankertz. Weinheim, 215-236 (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 1)
- Lenzen, Dieter (1993): Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: D. Lenzen (Hg.). Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim, 7-24
- Marotzki, Winfried (1996): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: D. Hoffmann (Hg.). Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. 2. Aufl., Weinheim, 81-110 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 9)
- Medick, Hans (1991): Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte im Blickpunkt der Kulturanthropologie. In: K.H. Jarausch/ J. Rüsen/ H. Schleier (Hg.). Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für Georg G. Iggers zum 65. Geburtstag. Hagen, 360-369

- Niethammer, Lutz (1989): *Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende?* Reinbek
- Nipperdey, Thomas (1968): *Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, historische Anthropologie*, In: *VSWG* 55/1968, 145-164
- Raulff, Ulrich (1989): *Vorwort Mentalitäten-Geschichte*. In: U. Raulff (Hg.). *Mentalitätengeschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*. Berlin, 7-17
- Rüsen, Jörn (1986a): *Grundlagenreflexion und Paradigmawechsel in der westdeutschen Geschichtswissenschaft*. In: *Geschichtsdidaktik* 11/1986/4, 388-405
- Rüsen, Jörn (1986b): *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*. Göttingen
- Rüsen, Jörn (1991): *Postmoderne Geschichtstheorie*. In: K.H. Jarausch / J. Rüsen/ H. Schleier (Hg.). *Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte*. Festschrift für G. G. Iggers zum 65. Geburtstag. Hagen, 27-48
- Ruloff, Dieter (1985): *Historische Sozialforschung. Einführung und Überblick*. Stuttgart (Teubner-Studienskripten, 124: Studienskripten zur Soziologie)
- Schieder, Theodor (1984): *Unterschiede zwischen historischer und sozialwissenschaftlicher Methode*. In: H.-U. Wehler (Hg.). *Geschichte und Soziologie*. 2. Aufl., Königstein/Ts., 283-304
- Schmidt, Siegfried J. (1992): *Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen (empirischen) Literaturwissenschaft*. In: *Einführung in den Konstruktivismus*. München/Zürich, 147-166
- Schöttler, Peter (1989): *Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“*. In: A. Lüdtke (Hg.). *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt am Main, 85-136
- Schulze, Winfried (1988): *Mikrohistorie versus Makrohistorie? Anmerkungen zu einem aktuellen Thema*. In: Ch. Meier/ J. Rüsen (Hg.). *Historische Methode*. München, 319-341 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe „Theorie der Geschichte“, 5)
- Schulze, Winfried (1994): *Vorwort*. In: W. Schulze (Hg.). *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie*. Göttingen, 6-18
- Sieder, Reinhard (1994): *Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft?* In: *Geschichte und Gesellschaft* 20/1994, 445-468
- Süssmuth, Hans (1984): *Geschichte und Anthropologie. Wege zur Erforschung des Menschen*. In: H. Süssmuth (Hg.). *Historische Anthropologie*. Göttingen, 5-18
- Vierhaus, Rudolf (1995): *Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung*. In: H. Lehmann (Hg.). *Wege zu einer*

- neuen Kulturgeschichte. Göttingen, 7-28 (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, 1)
- Vovelle, Michel (1990): Die Geschichtswissenschaft und die „longue durée“. In: J. Le Goff/ R. Chartier/ J. Revel (Hg.). Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M.: Fischer, 103-136
- Watzlawick, Paul (1988): Vorwort. In: P. Watzlawick (Hg.). Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. 5. Aufl., München/Zürich, 9-11.
- Wehler, Hans-Ulrich (1986): Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. In: W. Schieder/ V. Sellin. Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Bd. 1. Göttingen, 33-52
- Wehler, Hans-Ulrich (1987): Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära. München (Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 1)
- Wehler, Hans-Ulrich (1988a): Was ist Gesellschaftsgeschichte? In: Wehler, H.-U. Aus der Geschichte lernen? München, 115-129
- Wehler, Hans-Ulrich (1988b): Alltagsgeschichte. Königsweg zu neuen Ufern oder Irrgarten der Illusionen? In: H.-U. Wehler. Aus der Geschichte lernen? München, 130-151
- White, Hayden (1994): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: Ch. Conrad/ M. Kessel (Hg.). Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart, 123-157
- Zuber, Barbara (1977): Musikpädagogik und Geschichte - Zur gegenwärtigen Diskussion. In: Forschung in der Musikerziehung, 30-51

Martin Weber Uphusener Dorfstraße 8
28832 Achim

Der ästhetisch rezipierende Schüler Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells

1 Einleitung

Während einer der ersten Begegnungen zwischen Musikpädagogen der alten Bundesländer und den Mitarbeitern der Musiklehrerausbildung in Halle 1990 schlugen die Emotionen während einer Diskussion zur Auswertung einer Unterrichtshospitation hoch. Die ursprünglich geplante Demonstration eines Musikunterrichts, der einen äußerst artifiziellen Umgang mit Musik ausweisen sollte, verkehrte sich in ihr Gegenteil. Das anschließende Plenum prägten Floskeln von „Stalinismus“, „Indoktrinierung“ oder „Assoziationen an den Unterricht nach 1945“ seitens der „westdeutschen“ Besucher. Demgegenüber artikulierte sich empörter Widerspruch seitens der „ostdeutschen“ Kollegen. Ein Versuch, diese Divergenz allein aus den Auswirkungen eines ideologisch und politisch ausgelegten Bildungssystems heraus zu erklären, dürfte wenig geeignet sein, eine schlüssige Argumentation zu finden. War die Mehrheit der versammelten Musiklehrer dann etwa tatsächlich ein Erfüllungsgehilfe der SED „Oberen“? Wenn nicht, wie konnte jemand Musik unterrichten oder studieren angesichts der mit politischen und ideologischen Prämissen überfrachteten Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien? Wo fanden sich Anregungen zu Alternativen? Selbst wenn es diese Alternativen gab, wieso wurden sie bei dem oben beschriebenen Treffen nicht deutlich?

Für den Bereich der Hochschulen und Universitäten in der DDR lassen sich größere Freiräume für musikpädagogische Überlegungen beschreiben.¹ Für die Entwicklung eines differenzierten Bildes der Musikpädagogik in der DDR muß es daher von Interesse sein, solche Ansätze der Emanzipation von ideologischer Indoktrination näher zu beschreiben. Hierbei stehen vor allem auch die Auswirkungen dieser Versuche auf den Bereich der akademischen Lehre im Mittelpunkt des Interesses. Schließlich ist zu erwarten, daß die Entwicklung musikdidaktischer Überlegungen nicht allein auf dem Papier stattfand, sondern

1 Günther Noll: Musikunterricht und die Wende in der DDR - Anmerkungen über die Befreiung von der ideologischen Zwangsjacke. In H.-J. Feurich, G. Stiehler (Hg.): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern, Aufarbeitung und Neubeginn. Essen 1996, S. 68

auch Einzug in die jeweils konkrete Ausbildungssituation fand. Derartige Ansätze erfahren damit eine praxisrelevante Aufwertung, da sie die Lehrsituation konkret mitbestimmen mußten. Inwieweit sich die einzelnen musiklehrerausbildenden Institutionen dem politischen Druck entziehen konnten oder wollten, kann nicht generalisiert werden. Vielmehr erwächst die Notwendigkeit, Hochschuleinrichtungen durchaus isoliert zu betrachten. Es scheint sogar notwendig, das Wirken der Hochschullehrer differenzieren zu müssen; denn vieles, was in Lehrplankommissionen oder ähnlichen Gremien als Kompromiss akzeptiert werden mußte, spielte im Hörsaal etwas abseits der staatlichen Kontrolle eine untergeordnete Rolle. Die folgenden Ausführungen müssen daher auf die musikdidaktischen Prämissen innerhalb der Forschung und Lehre am *Wissenschaftsbereich Musikmethodik der Sektion Germanistik und Kunstwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* eingegrenzt werden. Dabei gilt es auch, den zeitlichen Rahmen einzuschränken, da grundlegende Arbeiten zumeist in den siebziger Jahren publiziert wurden. Konfrontation mit der Staatsdoktrin kann nicht erwartet werden. Vielmehr geht es um ein ästhetisch begründetes Absetzen und Entpolitisieren von einer vulgär-marxistischen Musikpädagogik.

2 Die Autor-Adressat-Hörer-Relation als Weg der Entpolisierung von Musik

Der Wissenschaftsbereich Musikmethodik der Hallenser Universität konzentrierte seit den sechziger Jahren wesentliche Forschungsaktivitäten auf den Bereich der Rezeptionsforschung. Rezeption aufgefasst als aktiver Prozeß der Aneignung von Musik im Rahmen ästhetisch begründeten Erlebens² in Verbindung mit Musikpädagogik läßt daher bereits ein weites Diskussionsfeld deutlich werden, das sich der politischen Bevormundung schwer entziehen konnte. So vermitteln zahlreiche Publikationen wie die *Methodik Musikunterricht* der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR folgendes Bild von den Zielen des Musikunterrichts:

„Die auch im Musikunterricht erworbenen wissenschaftlichen Einsichten bilden die Voraussetzungen für den ‚Umschlag‘ zu Grundüberzeugungen. Im Musikunterricht sollen die Schüler folgende Einsichten intellektuell und emotional als Grundlagen der Überzeugungsbildung erwerben:

2 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 138

- daß die Musik das Leben der Menschen bereichert, Optimismus und Lebensfreude vermittelt, die Freizeit aber auch die Arbeit des Menschen sinnvoll gestalten hilft;
- daß die musikalische Betätigung der Werktätigen, vor allem der Jugend, sowie die enge Zusammenarbeit zwischen Berufs- und Laienkünstlern Ausdruck der neuen zwischenmenschlichen Beziehungen und der schöpferischen Teilnahme aller Menschen bei der Gestaltung des geistig kulturellen Lebens in unserer Republik sind;
- daß die Musikwerke des sozialistischen Realismus und des bürgerlich progressiven Erbes die Menschen aktivieren und ein unentbehrlicher Faktor bei der Bewußtseinsbildung des sozialistischen Menschen sind;
- daß die sozialistische Musik in den revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse und im humanistischen bürgerlichen Musikschaffen wurzelt und daß die Pflege dieser Traditionen ein wichtiges Prinzip der Kulturpolitik des sozialistischen Staates ist;
- daß der Ideengehalt und die musikalische Gestaltung der Musikwerke eine Einheit bilden und die musikalischen Gestaltungsmittel in ihrer Beziehung zum Inhalt, zur Idee des Werkes betrachtet werden müssen;
- daß der Komponist das Bedeutsame und Progressive seiner Zeit künstlerisch gestaltet und daß die Wertung seines Schaffens auf der Grundlage der gesellschaftlich-historischen Beziehungen vorgenommen werden muß;
- daß sich die ideologische Auseinandersetzung mit dem Imperialismus immer stärker auch im Bereich der Kunst vollzieht und daß ein entwickeltes ästhetisch-ideologisches Urteilsvermögen notwendig ist, um antihumanistische Erscheinungen in der Musik zu erkennen.“³

Musikunterricht in der Pflichtnahme für die Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten und Einstellungen, Funktionalisierung der Musik zur ideologischen Waffe - derartige politische Überfrachtungen fokussierten zwangsläufig die musikpädagogische Diskussion auf Fragen nach dem Sinn und den

3 Karl Hoffmann: Methodik Musikunterricht, hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin 1976, S. 29

Werten musikalischer Werke. So mußten Aspekte der Interpretation und eines wie auch immer zu definierenden Inhalts von Musik zwangsläufig in den Mittelpunkt des musikpädagogischen Interesses rücken. Als Tribut derartiger politischer Prämissen ergibt sich ein permanenter Begründungsnotstand der Lehrinhalte. Der hinter allem stehende Aspekt sich „... musikalische Kunstwerke anzueignen und zu erschließen [um in] vielseitiger Weise am geistig-kulturellen Leben unserer sozialistischen Gesellschaft teilzunehmen“⁴, erweist sich als äußerst stringent und bestimmt die musikpädagogische Diskussion, unabhängig davon, ob es sich um Beethovens 5. Sinfonie, Bachs Matthäuspassion, Goldmanns 1. Sinfonie oder den Jazz handelt. Dieser Umstand findet seinen Niederschlag auch in der Tatsache, daß der Musiklehrplan nur drei Lehrplanbereiche ausweist: *Singen, Musikhören und musikalisches Grundwissen*.⁵

Neben der Einheitlichkeit der Lehrprogramme für die Lehrerausbildung prägten die Ergebnisse der Rezeptionsforschung den Mikrokosmos musikpädagogischer Inhalte an der Hallenser Ausbildungsstätte. Hierbei kam der Entwicklung der Theorie der Autor-Adressat-Hörer-Relation für die musikdidaktische Diskussion der siebziger und achtziger Jahre an der Hallenser Universität eine fundamentale Bedeutung zu. Dokumentiert sind wesentliche Ergebnisse dieser Forschungsaktivitäten in den Berichtsbänden zu drei Tagungen am Wissenschaftsbereich *Musikmethodik*, die unter folgenden Schwerpunkten stattfanden:

- Der Komponist und sein Adressat⁶
- Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule⁷
- Beiträge zum ästhetisch begründeten Erleben im musikalischen Rezeptionsvollzug⁸.

Die Autor-Adressat-Hörer-Relation verfolgt die in der *Theorie der Werkbe-trachtung*⁹ begründete Form der Auseinandersetzung mit Musikwerken.

4 Lehrplan Musik, Klassen 5 bis 10. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1971, S. 7

5 Ebd. S. 8

6 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976.

7 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986.

8 Anita Zuna-Kober (Hg.): Beiträge zum ästhetisch Begründeten Erleben im musikalischen Rezeptionsvollzug, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1987/58 (G 15). Halle (Saale) 1987.

Speziell die Diskussion um eine angemessene ästhetische Auseinandersetzung mit einem musikalischen Kunstwerk erfährt in der Darstellung der Autor-Adressat-Hörer-Relation eine wesentliche Weiterentwicklung. Die Autor-Adressat-Hörer-Relation entwickelt ein Bild eines Musikprozesses, in dem der Schaffensprozess des Komponisten mit dem Musikverhalten des Rezipienten in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht wird.

„Verstehen wir den Adressaten als den vom Komponisten vorgestellten Konsumenten, so ergibt sich die notwendige Überprüfung des Schaffensprozesses als dialektisches Verhältnis von Komponisten und Gesellschaft, als dialogisches Miteinander von Schaffen und gesellschaftlich determinierter Hörerwartung der Menschen, für die eine Musik zu schreiben ist oder geschrieben wurde. Der Adressat, den der Komponist kennt, spielt im Schaffensakt eine ausschlaggebende Rolle. Für ihn schreibt der Komponist, er wirkt als Konsument in einem spezifischen Regelkreis auf das Schaffen ein. Auf der Suche nach ideellen Gehalten der Musik haben wir zwischen dem Adressaten und dem Hörer von heute zu unterscheiden. Die Geschichtlichkeit des Kunstwerkes und die Hörerwartung des Hörers der Gegenwart sind sich ergänzende, oft auch widersprechende Komponenten des Prozesses der Erbeaneignung. Die historischen Determinanten der Entstehungszeit des Kunstwerkes sind die einen, die Gedanken und Gefühle der Menschen der Gegenwart sind die anderen Bedingungen, unter denen das Bezugsfeld der Erbeaneignung zu betrachten ist.“¹⁰

Die von Bimberg artikulierte Form des Musikhörens setzt ihren ästhetischen Schwerpunkt auf die historische Begründung der Bedeutsamkeit musikalischer Strukturen. Der Adressat und der Komponist befinden sich in einem historisch, sozial konkreten Musikleben. Ein sich in der Gegenwart befindlicher Hörer dieser Kompositionen soll sich den Reichtum der jeweiligen Kompositionen aus der Kenntnis der Schaffensprinzipien und ihrem zur Entstehungszeit entsprechendem ästhetischem Wert erschließen und damit erleben können. Hörer und Adressat können nur für die aktuelle Musik als identisch erkannt werden. Damit begründet Bimberg ein auf hohem musikalisch-intellektuellem Niveau stehendes Musikverhalten. Hierbei wendet er sich zum einen gegen ahistorische, einen Geniekult proklamierende Rezeptionsweisen,

9 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 72

10 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3), Halle (Saale) 1976. S. 9

die als monologisch gekennzeichnet werden.¹¹ Monologisch versteht sich hierbei einseitig, auf den Komponisten bzw. ein Werk ausgerichtete Betrachtungsweisen.¹² Demgegenüber wird eine dialogische Betrachtungsweise gefordert, die den Adressaten und den Hörer mit einschließt. Damit eröffnen sich durchaus neue Räume für das Musikverständnis. Angesichts der beständigen Tendenz, jede Form von Musikwissenschaft politisch motiviert in das System sozialistischer Kulturpolitik einzugliedern, bildet die Autor-Adressat-Hörer-Relation ein Argument für fundiertes Arbeiten im Bereich der historischen Musikwissenschaft. Dieser Umstand ist insofern von Bedeutung, als daß sich die historische Musikwissenschaft besonders an ihren Berührungspunkten zur Musikpädagogik einem beständigen Begründungszwang ausgesetzt sah.

Ein weitaus stärkeres Gewicht kommt der Autor-Adressat-Hörer-Relation bei der ästhetischen Wertung musikalischer Kunstwerke zu. Die Ansichten, historische Werte und Auslegungen von Musikwerken der Vergangenheit hätten unter den konkreten Bedingungen der DDR endlich ihre Erfüllung gefunden bzw. diese Werte und Auslegungen ließen sich einfach in die DDR-Wirklichkeit übertragen, kennzeichnen einen wesentlichen Bezug des Musiklehrplanes zu Werken der Musikgeschichte. Innerhalb des Lehrplanes von 1971 finden sich derartige Zielsetzungen wie etwa:

„Revolutionärer Humanismus im Opern- und sinfonischen Schaffen Mozarts und Beethovens

Den Schülern soll die Einsicht vermittelt werden, daß revolutionär-progressive Ideen aus der Zeit der französischen bürgerlichen Revolution im Mittelpunkt des Schaffens fortschrittlicher Komponisten dieser Zeit stehen. Die Schüler erkennen, daß die Werke auch für uns eine wertvolle Aussage enthalten, weil die in ihnen zum Ausdruck kommenden Ideen vom Humanismus und vom Streben der Menschen nach Befreiung von sozialer Unterdrückung getragen sind.“¹³

„Beethoven ist den Schülern in seiner kämpferischen Haltung gegen Absolutismus und Reaktion nahezubringen. ... Die Schüler sollen in Verbindung mit dem Hören hervorragender Instrumentalwerke Beethovens zu der Erkenntnis gelangen, daß progressive

11 Ebd. S. 11

12 Ebd. S. 8

13 Lehrplan Musik, Klassen 5 bis 10. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1971, S. 74

Künstler wie Beethoven gegen die reaktionären Kräfte kämpfen und für den Sieg fortschrittlicher Ideen eintreten.“¹⁴

In der Begründung der Autor-Adressat-Hörer-Relation wird diese a-historische *Vollstrecker-Ansicht* als einer der Hauptfehler der ästhetischen Diskussion der siebziger Jahre gekennzeichnet¹⁵. Angesichts einer nahezu permanenten Politisierung und Funktionalisierung von Musik konstituierte sich so eine musikästhetische Nische, die sich der ideologischen Bevormundung entziehen konnte. Ein weiteres Feld, auf dem sich Musik mit Politik in der DDR auseinanderzusetzen hatte, erfährt in der Begründung der Autor-Adressat-Hörer-Relation eine eingehende Betrachtung - die zeitgenössische Komposition. Mit Blick auf die Formalismus-Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre standen zeitgenössische Kompositionen vor allem in Fragen ihrer Inhaltlichkeit unter Legitimationszwang. Die Auffassung, daß dissonante Klänge Ausdruck dekadenter, reaktionärer Lebenshaltungen seien, erwies sich als ein langlebiges Dogma. Bezeichnendes Beispiel dafür ist die Debatte über die Interpretation des 1. Satzes der 7. Sinfonie Schostakowitschs. Bimberg betont in seiner Darstellung den Wertwandel dissonanter Klangstrukturen. Die Charakterisierung des dissonanzenreichen Mittelteils als *Faschisten-Marsch* sei nach 35 Jahren sich gewandelt habender Hörerwartung und -erfahrung nicht mehr haltbar:

„Grundsätzlich haben die Hörer keine Zuordnung mehr zwischen - im klassischen Sinne - dissonanzenreicher Musik und gesellschaftlich negativer Wertung, so daß die berühmte Marsch-Episode wohl als ungeheuer spannungsgeladen und als Charakterisierung miteinander ringender Kräfte erlebt wird, aber keinesfalls als eine eindeutige Typisierung des ‚Bösen‘ akzeptiert werden kann.“¹⁶

Die Aussage, daß durch eine vordergründige Auslegung am musikalisch erlebbaren Inhalt vorbeigegangen werde,¹⁷ setzt sich deutlich von der Lehrplanforderung ab, daß „der Komponist ein erschütterndes Bild des heldenhaf-

14 Ebd. S. 106

15 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 8

16 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 12

17 Ebd.

ten Kampfes des Sowjetvolkes gegen den faschistischen Überfall gibt.“¹⁸ Die Demontage derart politisch motivierter Interpretationsversuche kann als ein wesentliches Resultat der Entwicklung und Begründung der Autor-Adressat-Hörer-Relation beschrieben werden. Allein das weitestgehende Auslassen devoter Verbalplatitüden der sozialistisch-realistischen Phraseologie konstituiert Distanz gegenüber althergebrachten Musikauffassungen. Kritische Bemerkungen gegenüber einer einfach mechanistischen Musikästhetik, -pädagogik bekräftigen diese Tendenz:

„Übertriebener Erziehungsoptimismus, Streben nach vollständiger Klärung und Decodierung musikalischer Strukturen führten nicht selten zu Abwegen, indem strukturelle und historische Bedeutsamkeiten in der Entstehungszeit des Werks erkannt und für „ewig gültig“ erklärt, zu falschen Ableitungen und verhängnisvollen Irrtümern oder Fehltritten führten.“¹⁹

Als schwierig gestaltet sich in der Darstellung der Autor-Adressat-Hörer-Relation die Auseinandersetzung mit Werken der Kirchenmusik. Innerhalb des Lehrplanes für die zehnklassige polytechnische Oberschule fanden aus dem Schaffen Bachs dessen weltliche *Kaffee-Kantate* (Klasse 7) sowie das 2. *Brandenburgische Konzert* (Klasse 9) Berücksichtigung. Lediglich in der Abiturstufe (Klasse 11) hielt mit der *Matthäuspassion* ein Werk der Kirchenmusik Einzug in den Musikunterricht. Die religiöse Gebundenheit des Werkes stellte ein offenkundiges Problem dar. Zuna-Kober verweist darauf, daß selbst 1986 das religiöse Anliegen zur Verunsicherung bei der Thematisierung für den Musikunterricht führt.²⁰ Zur Legitimation der *Matthäuspassion* für den Musikunterricht wurde generell das humanistische Anliegen der Werke Bachs betont. In der Beschreibung der Autor-Adressat-Hörer-Relation steht Bachs Schaffen dann immer im Zusammenhang mit der Aufklärung bzw. der aufklärerischen Theologie.^{21 22} Der unbestrittene musikalische Wert der Bachschen

18 Lehrplan Musik, Klassen 5 bis 10. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1971. S. 123

19 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 8

20 Anita Zuna-Kober: Erbeaneignung im Lichte der Bach-Händel-Schütz-Ehrung der DDR 1985. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 62

21 vgl. Anita Kober: Die Autor-Adressat-Hörer-Relation bei Johann Sebastian Bach. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 92

Kompositionen kommt in der Argumentation nicht ohne eine Bindung an gesellschaftlichen Fortschritt aus. Weiterhin wird eine vorgeblich minderwertige literarische Qualität der Textvorlagen als Argument für das Ausblenden religiöser Inhalte benutzt.

„Spricht man nun von der Autor-Adressat-Hörer-Relation, so geht es darum, daß sich die heutigen Hörer in die Lage des Adressaten versetzen können, ohne sich identifizieren zu müssen. Dieses Problem beschäftigt uns besonders, da wir es namentlich bei Schütz und Bach häufig mit religiösen Texten zu tun haben. Für uns ist die Frage ‚kirchlich *oder* weltlich‘ kein Diskussionsgegenstand. Wenn wir vom kulturellen Anspruchsniveau sprechen wollen, dann stellt sich eben auch der Anspruch, daß antike Stoffe, alttestamentarische und historisch-religiöse Texte vom Rezipienten verstanden werden müssen. Dieser Anspruch erstreckt sich bis hin zu kritischen Einschätzungen von Choraltexten und Texten Schützscher Motetten, die literarischen Ansprüchen nicht immer standhalten. Diese Werke sind nicht wegen ihrer Texte sondern wegen der Musik erhaltenswert. Doch auch Atheisten müssen den Erlösergedanken erklären. Es trennen sich also *ideologisch* die Wege, nicht aber *musikalisch*!“²³

Auch weitere Beiträge, die sich mit der Autor-Adressat-Hörer-Relation auseinander setzen, vermeiden die Berührung mit Kirchenmusik. So widmet sich Krell ausschließlich der Rezeption der weltlichen italienischen Vokalmusik des 16.Jh..²⁴ Köhler greift aus dem Schaffen von Heinrich Schütz nur dessen Wirken als Opernkomponist heraus.²⁵

Hierbei spielt sicherlich die Tatsache eine Rolle, daß der Autor-Adressat-Hörer-Relation durch ihre Begründung im musikpädagogischen Umfeld bildungspolitische Relevanz zukam. Die Nicht-Integration einer religiös gepräg-

22 vgl. Anita Zuna-Kober: Erbeaneignung im Lichte der Bach-Händel-Schütz-Ehrung der DDR 1985. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 63

23 Ebd. S. 59

24 Friedrich Krell: Zur Rezeption der italienischen weltlichen mehrstimmigen Vokalmusik des 16. Jahrhunderts. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 27

25 Siegfried Köhler: Dafne und die Folgen - Anmerkungen zum Opernschaffen des Heinrich Schütz. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 40

ten Rezeptionshaltung innerhalb der Autor-Adressat-Hörer-Relation muß daher als ein Zugeständnis an den Dogmatismus innerhalb der atheistischen Grundpositionen des DDR-Bildungswesens, an die strikte Trennung von Staat und Kirche in der DDR betrachtet werden. Das Ausklammern religiöser Haltungen innerhalb des musikalischen Schaffens- und Rezeptionsprozesses läßt sich nur durch politische Grenzziehung erklären und ist durch die ästhetischen Grundsätze der Autor-Adressat-Hörer-Relation in keiner Weise erklärt oder begründet.

Die politische Dimension der Autor-Adressat-Hörer-Relation liegt vor allem in einem ästhetisch begründeten Abgrenzen von vulgär-sozialistischen Musikbetrachtungsweisen. Angesichts der politisch überfrachteten Lehrplandorderungen bzw. -erwartungen seitens staatlicher Gewalt repräsentiert die Entwicklung der Autor-Adressat-Hörer-Relation ein ästhetisch-schlüssiges Gegenmodell. Sie setzt die Gedankenführung der inhaltlichen Komponenten des Musikhörens innerhalb der Theorie der Werkbetrachtung²⁶ fort. Die dort aufgeführten Aspekte der Werkanalyse einer

- historisch-programmatischen,
- thematisch-motivischen und
- formenkundlichen Betrachtung²⁷

erfahren durch die Integration der Autor-Adressat-Hörer-Relation in das Musikhören eine stärkere historische-ästhetische Prägnanz. Damit eröffneten sich für das Musikhören im Musikunterricht ästhetische Räume, die seitens der Lehrplandoktrin Verhinderung erfuhren. Das Herausarbeiten der Autor-Adressat-Hörer-Relation bewirkte eine stärkere historische Distanz gegenüber Musikwerken der Vergangenheit. Damit bot sich die Chance, diesen Werken den ihnen gebührenden Platz im Musikunterricht zukommen zu lassen, der ihnen ansonsten verwehrt blieb. Dies begründete zwingend wichtige Argumentationen gegen ein mechanistisches Adaptieren musikalischer Inhalte bzw. vordergründig politische Interpretationen. Wenn heute mit der Floskel vom politisch wenig verhänglichen Musikhören dieser Bereich relativ schnell erörtert scheint, so kann dies als Ergebnis derartiger Auseinandersetzungen um die Emanzipation musikalischen Materials gegenüber politischer Auslegung betrachtet werden.

26 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 79 ff.

27 Ebd. S. 83

3 Probleme des musikalischen Materials

Interpretationsaspekte des musikalischen Materials bestimmen über weite Strecken die Erörterung der Autor-Adressat-Hörer-Relation. Auffällig hierbei ist jedoch die Tatsache, daß es ausschließlich um Werke der Vergangenheit und des zeitgenössischen Schaffens geht. Die Klärung der historischen Distanz für Werke der Vergangenheit als auch für die Differenzierung zeitgenössischer Kompositionen nimmt innerhalb der Darstellung weiten Raum ein. So erfahren u.a. Fragen der Interpretationsformen weltlicher Renaissancemusik²⁸, Aspekte des Schaffens Telemanns^{29 30}, das Schütz'sche Opernschaffen³¹, das Werk Händels³², Glucks³³, Beethovens³⁴, Schumanns³⁵, Chopins³⁶ ihre Erörterung. Daneben kommt der Musik des Gegenwartsschaffens eine besondere Bedeutung zu. So differenziert Bimberg zwischen Werken die aus dem ‚hier und heute‘ entstanden sind, währenddessen Eisler, Prokofjew und Schostakowitsch

-
- 28 Friedrich Krell: Zur Rezeption der italienischen weltlichen mehrstimmigen Vokalmusik des 16. Jahrhunderts. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 27 ff.
- 29 Günter Fleischhauer: Einflüsse polnischer Musik im Schaffen Georg Philipp Telemanns. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 46 ff.
- 30 Willi Maertens: Zu einigen Urteilen über G. Ph. Telemanns Interpreten und Werk. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 53 ff.
- 31 Siegfried Köhler: Dafne und die Folgen - Anmerkungen zum Opernschaffen des Heinrich Schütz. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 40 ff.
- 32 Bernd Baselt: Miscellanea Haendeliana. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 60 ff.
- 33 Wilhelm Baethge: Untersuchungen zum Erbe der Erbeaneignung: Christoph Willibald Gluck. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 100 ff.
- 34 Günther Müller: Korrektur und Bestand des Beethovenbildes. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 113 ff..
- 35 Johanne-Dorothea Thäle: Zur Rezeption Schumannscher Klavierwerke in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 124 ff.
- 36 Klaus-Peter Koch: Fryderyk Chopin - ein Beitrag zur Analyse der Produktion-Konsumtion-Relation. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 138 ff.

nicht mehr dazu zählen würden.³⁷ Dieses Engagement für zeitgenössische Musik wird getragen von der Idee, moderne Kunst einem breiten Publikum zugänglich zu machen.³⁸ Hierbei nimmt Bimberg Bezug auf Forderungen Hanns Eislers für eine dringend notwendige Erziehung zur Kunst.³⁹ Mit Blick auf Eislers verbales Wüten gegen Unmengen von Schmutzmusik aus den Rundfunkprogrammen, der Unerträglichkeit platter Musik oder der Forderung nach dem Hineinstopfen von Kultur in die Köpfe⁴⁰ erfolgen die Schlussfolgerungen für die Rezipienten der Gegenwart.

„Die Diskussionsbühne der Gegenwart erhält durch eine spezifische Konstellation ein reizvolles Terrain, das durch das Aufeinandertreffen verschiedenartiger Verfahren der ästhetischen Reizkonfiguration bedingt ist. ... Obwohl die Hörer der Gegenwart durch die sinfonischen Werke Pendereckis mit der Handhabung neuer Parameter bekannt wurden, bedeutete das Anwenden dieser und anderer neuer Ausdrucksmittel in Werken der Gegenwart für das Publikum eine Veränderung nicht nur in der Rezeption auf der Grundlage neuer Verlaufsmuster, sondern auch in der Bewußtheit als Adressat.“⁴¹

Die Widersprüchlichkeit der Thematik „neue Musik“ bleibt nicht ausgespart. Die fehlende Resonanz dieser Musik beim Publikum wird demnach auch als Problem erkannt, bei dessen Bewältigung der Hörer zu aktivieren sei.⁴² Angesichts des visionären Charakters einer derartigen Zielstellung und einer wohl zu vermutenden Skepsis oder Abneigung gegenüber dieser Thematik wird der Ton der Argumentation jedoch politisch und verfällt in die Schwarz-Weiß-Malerei, in die Gut-und-Böse-Propagandasprache der DDR.

„Die Besitzenden und die Machthaber von heute haben alle Möglichkeiten, und sie haben sie besser, billiger und gehaltvoller, so daß auch das ‚komplizierte Werk‘ zur selbstverständlichen Kunstpraxis gehört. Die vom Bürgertum gehandhabte Praxis der Musikverbreitung war gekoppelt mit ästhetischen Positionen, die dem ‚breiten Publikum‘ lediglich ein genußvolles, ihm ohne Anstrengung zugängliches Musikhören zubilligte. Wider besseren

37 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 11

38 vgl. ebd. S. 15

39 Ebd.

40 Ebd.

41 Ebd. S. 16 f.

42 Ebd. S. 14 f.

Wissen von Musikpädagogen wurde das selbständig spontane Wirken von Musik vorrangig proklamiert; vitalistisch-irrationalistische und analysefeindliche Tendenzen bestimmen noch heute trotz umfangreicher didaktisch-methodischer Bemühungen weite Gebiete der ästhetischen und musikpropagandistischen Szene der BRD.⁴³

In der Begeisterung für neue Musik wird die Darstellung zum Zwecke ihrer Begründung politisiert. Damit stilisiert sich ein musikpädagogisches Dogma, das aufgrund seiner politischen Determinanten wenig anfechtbar ist. Aufgrund der eingangs beschriebenen Probleme in der kulturpolitischen Bewertung dissonanter Musik mag die politische Argumentationshilfe durchaus als Selbstschutz fungieren. Im Sinne einer möglichen ästhetischen oder musikdidaktischen Diskussion jedoch wird jede kritische Auseinandersetzung aufgrund der politischen Stigmatisierung verhindert. Derartige Argumentationslinien finden sich häufig in Abhandlungen mit politisch-vagen Gegenständen. Für die Begründung einer Thematik erwies es sich als durchaus zweckdienlich, wenn sich diese in irgendeiner Form als politisch-progressiv beschreiben ließ. Auch an anderen Passagen wird die Argumentation politisiert. Dies dient dann vor allem dem Zweck, Selbstzufriedenheit mit Erreichtem, Genugtuung gegenüber Bequemlichkeitsstandpunkten, niedrigen Stufen der musikalischen Volksbildung⁴⁴ oder überkommenen ästhetischen Positionen⁴⁵ zu geißeln.

Angesichts des Versuchs zeitgenössische und historische Musik in einem dynamischen Musikleben zu betrachten, fällt die Ignoranz gegenüber Aspekten der sog. U-Musik deutlich auf. Spielte diese Thematik auf der Tagung 1976 keine Rolle, so lassen sich doch wenigstens auf der Tagung 1986 vereinzelte Ausführungen dazu finden. Allerdings erfahren die unter dem Stichwort Tanz- und Unterhaltungsmusik zusammengefaßten Musikformen lediglich

43 Fritz Beinroth: Untersuchungen zur Musikästhetik in der BRD unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption musikalischer Kunstwerke. Dissertation B, Halle 1976. zit. In: Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 16

44 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 19

45 vgl. Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 7

vgl. Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 12

Akzeptanz als „in ihrem spezifischen Wert gesellschaftlich wichtige Kunstpraxis“⁴⁶. Vielmehr erfolgt die Orientierung auf Werke und Musikpraktiken, die als *gehobene Musik* das Kulturniveau bestimmen.⁴⁷

„Es hieße, sich etwas vorzumachen, wollte man auch nur annähernd landesübliche Tanz- und Unterhaltungsmusik mit dem ästhetischen oder gar ethischen Rang üblicher Konzertmusik des Erbes oder der Gegenwart gleichsetzen.“⁴⁸

Die Ausschließlichkeit dieser Diktion läßt keinen Raum für eine fundierte Integration populärer Musik in das Gedankengebäude der Autor-Adressat-Hörer-Relation. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß andere Modelle der Musikbetrachtung im Musikunterricht in der DDR nicht existierten, bedeutete diese Haltung das „didaktische Aus“ für die populäre Musik im Unterricht. Dort, wo mit unermesslicher Vehemenz für zeitgenössische Kompositionen eingetreten wurde, stand an gleicher Stelle die Verweigerung gegenüber einem Musikbereich, der unter den kulturpolitischen Bedingungen der DDR durchaus seine eigene Spezifik besaß. Die Autor-Adressat-Hörer-Relation orientiert sich letztlich nur an Werken des kulturellen Erbes und des Gegenwartschaffens.

„Die ästhetisch und soziologisch begründete Anwendung des Autor-Adressat-Zusammenhangs eröffnet neue und zugleich selbstverständliche Denkweisen für die Erziehung und Bildung der Hörerwartungen gegenüber den Werken des Erbes und der Gegenwart.“⁴⁹

Somit muß festgestellt werden, daß die ausschließliche Orientierung auf musikalisch anspruchsvolle Werke eine verstärkte Ausrichtung des Unterrichtsprozesses auf das Musikwerk zur Folge hat. In der Subjekt-Objekt-Beziehung Musikwerk Hörer/Schüler erfährt die objektbezogene Seite trotz des Anspruchs eines dialogischen Miteinanders eine entscheidende Aufwertung. Die subjektbezogene Seite des Unterrichts, die Berücksichtigung von Schülerinteressen, rückt unter diesen Gesichtspunkten in den Hintergrund. Die Materialeingrenzung auf „gehobene Musik“ kennzeichnet damit eine didaktische Grenze des schulmäßigen Musikhörens in der DDR.

46 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 19

47 Ebd.

48 Ebd.

49 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 18

4 Der Hörer/Schüler

Ausgehend vom dialogischen Ansatz der Autor-Adressat-Hörer Relation besitzt der Hörer trotz der beschriebenen Probleme der ästhetischen Rolle des musikalischen Materials eine entscheidende Funktion. Wenn denn von dem Hörer die Rede ist, impliziert dies immer den Schüler im Musikunterricht als potentiellen Hörer. Die Betonung der subjektiven Seite im Prozeß der Musikrezeption geht einher mit subjektorientierten literaturwissenschaftlichen und allgemeinästhetischen Strömungen eingangs der siebziger Jahre. Hierbei wird immer wieder Bezug auf die Arbeiten Kagans⁵⁰ genommen. Bereits 1978 erfolgte eine umfassende Darstellung dieses Ansatzes bei Dopheide⁵¹. In der Begründung des Autor-Adressat-Hörer Zusammenhangs nimmt Bimberg weiter Bezug auf Dawydow⁵² und Naumann⁵³ (Naumann 1973). Wichtig ist in diesem Zusammenhang immer die aktive Rolle des Individuums.

„Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Position, die das Kunstwerk vor seiner Aufnahme nur als *Möglichkeit* eines Kunstwerkes akzeptiert und erst ... ‚durch den Akt der ästhetischen Aufnahme, durch den Menschen als ...‘ das Kunstwerk Wirklichkeit werden läßt.“⁵⁴

Neben der Subjektivität des Rezeptionsprozesses betont Bimberg besonders den Aspekt der geistig aktiven Aneignung von Musik und den Erlebnisfaktor der Musikrezeption. Bereits Dopheide kennzeichnet diese beiden Komponenten des Musikhörens als unterscheidbare Faktoren, die im Wahrnehmungsakt eine Einheit bilden.⁵⁵ Besonders der Erlebnisfaktor des Musikhörens findet in der Erörterung eine bemerkenswerte Hervorhebung.

„Der ganzheitliche Prozeß von Aneignung und Rezeption wird durchwirkt von der Freude an der Musik im Sinne von ästhetischem Genuss. Dieser beruht nach *Bimberg* auf jener eigentümlichen „Erregtheit des Ich“, die für den Hörer aus dem Erleben des Verhältnisses zwischen Bekanntem und Unbekanntem in struktureller und ideeller Hinsicht entsteht. Sichfreuen und Genießen

50 Mossej Kagan: Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik. Berlin 1974

51 Bernhard Dopheide: Musikhören, Hörerziehung. Darmstadt 1978 S. 177 ff.

52 J.N. Dawydow: Die Kunst als soziologisches Phänomen. Dresden 1974.

53 Naumann, M und Kollektiv: Gesellschaft - Literatur - Lesen. Berlin/Weimar 1973.

54 Siegfried Bimberg: Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale) 1976. S. 9

55 Bernhard Dopheide: Musikhören, Hörerziehung. Darmstadt 1978. S. 184

beim Musikhören sind also äußerst objektbezogen; sie haben mit passiv-rauschhaftem Mitgenommensein nichts gemein.

Freude und Genuss sind grundlegende Bedingungen des Musikhörens. Denn sie erst führen zur Bereitschaft und Gewohnheit, Musik hören zu wollen. Zudem sind Freude und Genuss Emotionen; deshalb ,kann von einer Entwicklung von Bedürfnissen gesprochen werden. Bedürfnisse im Zusammenhang mit Gewohnheiten werden als Neigung bezeichnet. Die Neigung, Musik hören zu wollen, ist zugleich Ergebnis und Voraussetzung für das *Sichfreuen* über und für das *Genießen* von Musik‘ (S. 77) [bezieht sich auf Bimberg 1973, Anm. d. Verf.]. Damit schließt sich der Kreis.“⁵⁶

Offensichtlich fällt in dem Zusammenhang von Analyse und Erleben die konsequente Betonung des individuell Bedeutsamen der Musikrezeption auf. Diese Sicht scheint geprägt von den musikpädagogischen Diskussionen der BRD zur Kritik an der Werkanalyse im Musikunterricht der siebziger Jahre.

Strukturwahrnehmung als Ausgangspunkt des Rezeptionsprozesses begründet dabei den Prozeß des Musikhörens. Schließlich wäre ein Hören ohne Analyse stumpf.⁵⁷ Hierbei kommt es darauf an, Teilstrukturen zu verdeutlichen.

„Die Fülle der im musikalischen Kontext wirkenden Mitteilungen, die die Mitteilungsdichte begründet, verlangt im Rahmen der Werkbetrachtung nach einem Herausarbeiten wesentlicher Einzelgestalten, deren Verstehen zur Grundlage des Erfassens übergreifender Zusammenhänge werden kann.“⁵⁸

Geschulte Rezeption⁵⁹, intensiv-geistiges Aneignen von Musik⁶⁰, intelligentes Erfassen profilbestimmender Glieder⁶¹, gehobenes Musikverhalten⁶² -

56 Ebd. S. 185

57 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 73

58 Ebd. S. 83

59 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986 S. 20

60 Ebd. S. 18

61 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 84

62 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 17

die Liste der Formulierungen ließe sich beliebig erweitern - generell wird Musikeaneignung auf einem intellektuell hochstehenden Niveau eingefordert.

Das Musikhören im Unterricht gestaltete sich durch das Wirksamwerden von drei ineinander übergreifenden Bereichen: *Begegnung*, *Analyse* und *Wertung*⁶³. Diese drei Ebenen der Werkbetrachtung besitzen folgende Funktionen:

- „1. In der Begegnung wird der Gesamteindruck wirksam; das Angemutetwerden im Hören ebnet das Vorfeld der Rezeption.
2. Mit der Analyse erfolgt ein Herausgliedern wichtiger, strukturbestimmender Teile (und ihrer Merkmale) mit dem Zweck, das Einzelne in seiner Bedeutung für das Ganze aufzudecken
3. Die Wertbestimmung führt zu einem Urteil und zugleich zu einer emotional kultivierten, besseren Aneignung des Werkganzen und zum Verständnis seines Nutzens für die Gesellschaft.“⁶⁴

Die genaue Bestimmung dessen, was hierbei als „Nutzen für die Gesellschaft“ zu verstehen sei, erweist sich als problematisch. Eine simple Identifikation dieser Formulierung als ideologisches Bekenntnis oder „sozialistische Verbalplattitüde“ wäre zu einfach. Bereits Dopheide verweist darauf, daß es schwierig sei, den eigentlichen Wertungsmaßstab zu benennen.⁶⁵ Die Frage, wie ein Werk dem Fortschritt der menschlichen Gesellschaft nützt, erscheint als umfassender Faktor der Werkbetrachtung.⁶⁶ Als bedeutsam erscheint ein Werk unter den Aspekten der *Unterhaltung*, *Bildung* und *Aussage*⁶⁷. *Unterhaltung* wird dabei verstanden als „aktiver Prozeß des erlebnishaften Zusammengehens mit der Wirkung des Werkes“⁶⁸. Der *Bildungswert* wird bestimmt durch Erkenntnisse, Einsichten, die Ausbildung von Fähigkeiten und letztlich der Wertungsfähigkeit selbst.⁶⁹ Die Bestimmung des *Aussagewertes* erweist sich als schwierig.⁷⁰ Hier bestimmt wieder die Frage nach der Ausdeutbarkeit musikalischer Strukturen den ästhetischen Spielraum. *Aussage* bedeutet schließlich, den gedanklich formulierbaren Bezug zur Wirklichkeit „in der Musik meist: Bezug auf das Menschliche und dessen Deutlichwerden im er-

63 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 79

64 Ebd. S. 79 f.

65 Bernhard Dopheide: Musikhören, Hörerziehung. Darmstadt 1978. S. 189

66 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 87

67 Ebd.

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Ebd.

lebbarer Vollzug“⁷¹. Grundlage des Wertens ist immer die Analyse des musikalischen Materials. Die hierbei zum Tragen kommenden Aspekte der *historisch-programmatischen, thematisch-motivischen* und *formenkundlichen Betrachtung* erfahren eine eingehende Strukturierung. Im Rahmen der *historisch-programmatischen Betrachtung* kommen folgende Kenntnisgebiete zum Tragen:

- „1. Zeugnisse über das Werk (Briefe, Äußerungen des Komponisten autobiographische Hinweise, wissenschaftlich gesicherte Hinweise zur Entstehung, Aufführung und Beurteilung des Werkes).
2. Vergleichende Bemerkungen zum Epochenverständnis, chronologische Einordnung des Werkes.
3. Nachweis eines Ideenprogramms aus Zeugnissen, historischer Einbettung oder auf literarischer Grundlage.
4. Stilkundliche Kenntnisse, Interpretationskriterien.“⁷²

Für die stilkundliche Betrachtung finden folgende Gesichtspunkte Beachtung:

- „1. Mehrmaliges Hören und Wiederholen von Themen, Motivzusammenhängen oder Werkteilen
2. Erfassen metrischer Gliederungen und melodischer Verläufe (Mitaktieren, Mitsingen, Markieren von Themen).
3. Erarbeiten prägnanter Teilstrukturen (Thema, Motive, Satzteile), dabei Einbeziehen des Notenbildes, Überprüfen des Zusammenhangs von Klang und Notenbild.
4. Nachsingen oder -klopfen aus dem Gedächtnis.
5. Erkennen der verwendeten Instrumente oder Instrumentengruppen.
6. Energetische Betrachtung von Intonationsstrukturen.
7. Erfassen des Zusammenhangs von Intonationsstrukturen
8. Erfassen der Formgliederung und ihrer Gesetzmäßigkeit
9. Erfassen der Teilstrukturen im Zusammenhang mit der Formgliederung
10. Erkennen des Zusammenhangs von Strukturiertheit der thematisch-motivischen Anlage und Aussage.“⁷³

71 Ebd.

72 Ebd. S. 83

73 Ebd.

Im Zentrum der musikpädagogischen Handlung steht bei diesen Tätigkeitsformen das vordergründige Begreifen der Werkstrukturiertheit. Das Kunstwerk wird intellektuell bewältigt. Der Schüler hat es zu begreifen und als unbedingte Folge zu erleben. Die zwingende Kausalität dieses Zusammenhangs muß angezweifelt werden. Sicherlich existiert die Möglichkeit, daß im Vollzug des Erkennens Einsichten gewonnen werden, die zur Verhaltensmodifikation beitragen können. Schließlich jedoch erfolgt die Verkopplung von zwei Grundprozesse menschlichen Verhaltens. Diese lassen sich auf hoher Abstraktionsstufe als das *Erkennen* und das *Werten* beschreiben.⁷⁴ Widerspiegelungs- und Erkenntnisprozesse besitzen aber keine direkte verhaltensstimulierende Funktion.⁷⁵ Für die Werkbetrachtung jedoch wird der direkte Zusammenhang zwischen *Erkennen* und *Werten* der bestimmende Leitgedanke.

„In dieser Tätigkeit sind rationelle und emotionelle Faktoren wirksam; der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem durch entsprechende Fertigkeiten begründeten intelligenten Erfassen profilbestimmender Glieder bei Bewußtheit des Ganzen. Erst dann ist es möglich, ein Beurteilen des Ganzen vorzunehmen; erst auf der Grundlage ausgebildeter Fähigkeiten analysierenden Erfassens erfolgt die Wertung des Kunstwerkes.“⁷⁶

Zwar wird das Wirken emotioneller Faktoren anerkannt, in der Fülle der analysierenden Tätigkeiten jedoch wird eine Tendenz beschreibbar, in der sich der Hörer/Schüler zum Objekt des Prozesses verwandeln kann. Die Erlebnishaftigkeit der Auseinandersetzung mit dem Musikwerk bleibt in der Darstellung ausgespart. Die Phase der Analyse kann als arbeits- und anstrengungsreiche Auseinandersetzung mit Themen, Motiven und Formen gekennzeichnet werden. Hierbei kommt der Verbalisierung musikalischer Faktoren eine bestimmende Funktion zu. Obwohl *Begegnung* und *Analyse* auf bereits ausgebildeten ästhetischen und ethischen Werthaltungen basieren, ist die gesamte Diktion der Darstellung auf das Musikwerk und den an ihm wahrnehmbaren Aspekten ausgerichtet. Die Rolle des Hörers/Schülers rückt in den Hintergrund. Im Mittelpunkt des Musikhörens steht an vorderster Stelle das Erfassen von Werkzusammenhängen. Die geistig intensive, aktive Auseinandersetzung mit einem Musikwerk erscheint in der Darstellung als der ausschließliche

74 Walter Friedrich: Beiträge zur Theorie der Persönlichkeitsentwicklung in der sozialistischen Gesellschaft, Psychologische Betrachtung der Persönlichkeit, zit. in: Mehlhorn G. und Mehlhorn H.-G.: Begabung - Schöpfung - Persönlichkeit. Zur Psychologie und Soziologie des Schöpfungstums. Berlin 1985. S. 62

75 Ebd. S. 68

76 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 84

Weg, die bereits beschriebene Freude am Umgang mit Musik erreichen zu können. Daraus erwächst die Gefahr, die Schülertätigkeiten im Prozeß der Werkanalyse ausschließlich auf das rein rationale Erfassen der Werkstrukturiertheit auszurichten, ohne die Emotionalität dieser Phase zu berücksichtigen oder zu fördern. Der Dialog zwischen Kunstwerk und Hörer/Schüler besitzt die gefährliche Potenz zum Monolog zu mutieren. Dabei findet sich in den rezeptionstheoretischen Arbeiten Bimbergs durchaus der Ansatz zur Berücksichtigung subjektiver Faktoren im Rezeptionsprozeß des Hörers/Schülers. In der Beschreibung des *Rezeptionsgefälles*⁷⁷ dokumentiert sich eine Berücksichtigung des Subjektiven. Die in der Formel⁷⁸ (Bimberg 1979, 103) ausgewiesene Diskrepanz zwischen Mitteilungsdichte des Kunstwerkes, also dessen komplexe Struktur, und die dazu in Beziehung gesetzte Hörerfahrung des Subjekts kennzeichnet die Möglichkeit subjektbezogenen musikdidaktischen Reagierens.

RG (Rezeptionsgefälle) =	<div style="display: inline-block; text-align: left;"> MD (Mitteilungsdichte) ----- HE (Hörerfahrung) </div>
--------------------------	--

Bei der Gestaltung des Unterrichts kommt es darauf an, die am Kunstwerk zu klärenden Mitteilungen (Aspekte des Musikhörens) so zu gestalten, daß die Fülle und Komplexität des Stoffes den Hörer/Schüler nicht durch ein zu stark ausgeprägtes Rezeptionsgefälle überfordert. Innerhalb der Darstellung erhält diese Gedankenführung zu wenig Raum um prägende didaktische Relevanz zu erhalten.

Ein weiterer subjektnivellierender Aspekt findet sich in der stringenten Planmäßigkeit des Unterrichtens. Freiräume, die unterschiedliches Wissen und Können der Schüler berücksichtigen oder dem Lehrer Handlungsmöglichkeiten bezüglich seiner Unterrichtsgestaltung eröffnen, können sich angesichts der Planmäßigkeit nicht eröffnen. Dieser Zustand erfährt eine Verstärkung durch die für das Musikhören entwickelten *formenkundlichen Reihen*⁷⁹. *Formenkundliche Reihen* führen speziell zusammenhängende Formen sinnvoll geordnet an die Schüler heran.⁸⁰ Wesentliche Prinzipien der Formenkunde werden in sinnvollen Zusammenhängen für ein gehaltvolles Erleben angewendet.

77 Ebd. S. 82

78 Siegfried Bimberg: Die Einheit von Produktion, Interpretation und Rezeption auf musikalischem Gebiet. In: S. Bimberg, W. Kaden, E. Lippold, K. Mehner und W. Siegmund-Schultze (Hg.): Handbuch der Musikästhetik. Leipzig 1979. S. 103

79 Ebd. S. 91

80 Ebd.

Für das Musikhören sind folgende *formenkundlichen Reihen* ausgewiesen:

- „1. Lied - begleitetes Sololied - Chorlied
2. Kantate - Oratorium - Oper
3. Marsch - Menuett - Suite
4. Menuett - Rondo - Variation
5. Kanon - Invention - Fuge
6. Scherzo - sinfonischer Marsch - Finalsatz - Sonatenhauptsatz - Sonate als Zyklus - Sinfonie“⁸¹

Mag eine derartige Kopplung von Unterrichtsthemen als Orientierung durchaus sinnvoll erscheinen, so muß die Ausschließlichkeit der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, die zwanghafte Ausrichtung des Lehrweges an diesem didaktischen Korsett als übertriebene Enge des Unterrichtsprozesses gesehen werden.

Als ein weiteres Problem gestaltet sich die ausgewiesene Führungsrolle des Lehrers, der innerhalb des Unterrichts eine ausgewiesene Dominanz besitzt.⁸² Schülertätigkeit im Musikunterricht kommt nur unter dieser Prämisse zum tragen, so daß subjektive Entäußerungen seitens der Schüler im Unterrichtsgeschehen mit einer gewissen didaktischen Ängstlichkeit betrachtet werden. Dahinter kann nur die Befürchtung vermutet werden, daß eventuelle Ergebnisse nicht konsequent gesteuerter Schülertätigkeit den Anforderungen nach einer ästhetisch anspruchsvollen Gestaltung oder gehobenen Musikpraxis nicht entsprechen. Elemente eines Musikunterrichts, der offene Ergebnisse zuläßt oder toleriert, dessen Realisierungen nicht immer einem gehobenen Kunstanspruch genügen, besitzen so nicht die Chance eines Erprobens oder Entwickelns.

Für die Gestaltung des Musikunterrichts muß in der grundsätzlichen Gliederung des Musikhörens in *Begegnung*, *Analyse* und der Fokussierung der musikdidaktischen Intentionen auf die Strukturerofassung des Musikwerkes die Gefahr einer formelhaften Einseitigkeit erkannt werden. Diese Problematik blieb allerdings nicht unberücksichtigt. Auf der Tagung *Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule* 1986 zieht Bimberg Resümee und stellt fest, daß beim Aufgreifen der grundsätzlichen Ausdrucksqualitäten eine Erschöpfung der methodischen Möglichkeiten und damit Nivellierungstenden-

81 Ebd.

82 Siegfried Bimberg: Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Teil III. Leipzig 1973. S. 32

zen feststellbar seien.⁸³ Die Liste der zur Charakterisierung von Musik eingesetzten Adjektive und Partizipien würde zu formal angewendet werden.⁸⁴ Für das Musikhören entwickelt er eine Hierarchie von vier voneinander abhängigen Qualitätsstufen.

- „1. *Verbalisierung* von Anmutungsfaktoren, Anwenden von Ausdruckskennzeichnungen auf der Grundlage von Zuordnungen möglicher Adjektive und Partizipien.
2. *Analytisches* Erarbeiten thematisch-motivischer und anderer Strukturfaktoren, formgliedernder und instrumentatorischer Komponenten, dabei Bewusstmachen epochaler Einordnung.
3. Erfassen historisch bedeutsamer *stilistischer* Faktoren, einschließlich ihrer interpretatorischen Wertung; Einheit von analytischer und synthetisierender Arbeitsweise.
4. Bewusstmachen des *Bedeutungs-* und Wertwandels musikalischer Ausdrucksgrößen über verschiedene Epochen hinweg, besonders Erfassen der unterschiedlichen ästhetischen Bedeutsamkeit musikalischer Aussageweisen in Vergangenheit und Gegenwart. Einbeziehen rezeptionsgeschichtlicher Erkenntnisse über Werke, Werkgruppen, Individual- oder Epochenspezifika.“⁸⁵

In der Diskussion dieser Aspekte des Musikhören werden die ersten beiden Punkte als selbstverständliche Unterrichtspraxis beschrieben.⁸⁶ Währenddessen für die letzten beiden erhebliche Aneignungs- und Lehrprobleme erkannt werden.⁸⁷ Die Lösung der Problematik wäre in verbesserten Lehrplänen und Lehrbüchern zu finden.⁸⁸ Offenbar sollen sich aus einem noch tieferen ästhetischen Eindringen in das Kunstwerk weitere, neue Unterrichtsgegenstände ableiten lassen, die eine Belebung des Unterrichtsgeschehens zur Folge haben müßten. In der Deskription der inhaltlichen Komponenten der Punkte drei und vier der Musikhör-Hierarchie tritt die musikästhetische Dimension der Autor-Adressat-Hörer-Relation deutlich hervor. Die Berücksichtigung stilistischer Faktoren in ihrer historischen Dimension und der Wertwandel musikalischer Ausdrucksgrößen verweist direkt auf wesentliche Grundzüge der Autor-Adressat-Hörer-Relation. Der Versuch diese Faktoren in den Musikunterricht zu integrieren,

83 Siegfried Bimberg: Musikrezeption als Erziehungsaufgabe. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 13

84 Ebd.

85 Ebd. S. 14

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Ebd.

bedeutet die musikpädagogische Seite der Autor-Adressat-Hörer-Relation. Es bleibt fraglich ob die aus einem noch tieferen ästhetischen Eindringen resultierende Stofffülle innerhalb des einstündigen Wochenunterrichts eine bewältigbare Größe geblieben wäre.

Zur weiteren Verbesserung des Musikunterrichts sollte neben analytischen Arbeitsweisen synthetisierender Unterricht treten. Derartige Unterrichtsansätze böten sicherlich die Chance, die Artikulationsmöglichkeiten der Schüler im Unterricht und damit die subjektbezogene Seite des Unterrichts zu entwickeln. Daneben sollen Fragen des Interpretationsvergleichs den Musikunterricht bereichern.⁸⁹ Deutlich wird an diesen Aspekten, daß augenscheinlich die stringente Ausrichtung der traditionellen Werkbetrachtung auf Strukturermittlung in der Unterrichtspraxis Probleme aufwarf, die mit dem herkömmlichen Methodenrepertoire und Lehrmitteln nicht bewältigt werden konnte bzw. zur Nivellierung neigte. Ob die aufgezeigten Wege einer Qualifizierung des Unterrichts Erfolg gezeitigt hätten, bleibt eine Frage der Spekulation. Die Bewältigung dieser erst Mitte der achtziger Jahre deutlich werdenden Problematik wurde schließlich durch die politischen Umwälzungen der Wende überholt.

5 **Schlußbemerkungen**

Damit ist die dargestellte Problematik allerdings noch nicht bewältigt. Die Theorie der Werkbetrachtung mit dem Ziel einer auf Musikerleben zielenden Rezeptionstätigkeit, aber auch die ihr innewohnende Potenz einer nur Musikstruktur nachzeichnenden formelhaften Umsetzung im Musikunterricht, die zwanghafte Enge strikter Planmäßigkeit bzw. formenkundlicher Reihenbildung sowie die permanente Lehrerdominanz im Unterricht prägten entscheidend das Handlungsreservoir der Musiklehrer in der DDR. Sicherlich erfuhr der Musikunterricht in den nun fünf neuen Bundesländern nach der Wende zahlreiche Anregungen und Bereicherungen. Doch ohne den empirischen Beleg erbringen zu können, muß der These Raum gegeben werden, daß die traditionelle Form der Werkanalyse große Teile des Musikunterrichts in den fünf neuen Ländern bestimmt. Aufgrund der subjektnivellierenden Aspekte und einseitig auf das Kunstwerk ausgerichteten Unterrichtspraxis des in der DDR üblichen Musikhörens kann ein Ist-Zustand vermutet werden, der sich für die Gestaltung eines lebendigen subjektorientierten Musikunterrichts als äußerst zählebig und hinderlich erweist.

89 Vgl. Elke Wolf: Möglichkeiten der Ausbildung von Fähigkeiten der Interpretationskritik im Musikunterricht. In: Siegfried Bimberg (Hg.): Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale) 1986. S. 89

Weiterhin wird deutlich, daß für eine Auseinandersetzung mit Aspekten des Musikunterrichts in der DDR zwischen politischen Eingrenzungen bzw. Einflußnahmen und musikdidaktischen Eigenarten unterschieden werden muß. Der Wegfall der Ideologisierung von Musik nach der Wende bedeutete für das Unterrichten von Musik zweifellos eine immense Bereicherung. Es muß jedoch der Vermutung Raum gegeben werden, daß die Umsetzung vielfältiger, vor allem subjektorientierter Zugangsweisen zur Musik ein weit schwierigeres Problem darstellt. Für die Klärung dieses Problems des „didaktischen Erbes“ der DDR dürfte es sich als hilfreich erweisen, eine häufig in der Diskussion anzutreffende Vermengung politischer und didaktischer Sachverhalte zu trennen.

Literatur

- Baselt, Bernd (1976): *Miscellanea Haendeliana*. In: S. Bimberg (Hg.). *Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3)*. Halle (Saale)
- Baethge, Wilhelm (1976): *Untersuchungen zum Erbe der Erbeaneignung: Christoph Willibald Gluck*. In: S. Bimberg (Hg.). *Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3)*. Halle (Saale)
- Beinroth, Fritz (1976): *Untersuchungen zur Musikästhetik in der BRD unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption musikalischer Kunstwerke*. Dissertation B. Halle
- Bimberg, Siegfried (1973): *Methodisch-Didaktische Grundlagen der Musikerziehung*. In: S. Bimberg (Hg.). *Handbuch der Musikerziehung, Teil III*. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1976): *Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozeß*. In: S. Bimberg (Hg.). *Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3)*. Halle (Saale)
- Bimberg, Siegfried (1979): *Die Einheit von Produktion, Interpretation und Rezeption auf musikalischem Gebiet*. In: S. Bimberg, W. Kaden, E. Lippold, K. Mehner und W. Siegmund-Schultze (Hg.). *Handbuch der Musikästhetik*. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1986): *Musikrezeption als Erziehungsaufgabe*. In: S. Bimberg (Hg.). *Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau in der Schule, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75)*. Halle (Saale)
- Dawydow, J. N. (1974): *Die Kunst als soziologisches Phänomen*. Dresden
- Dopheide, Bernhard (1978): *Musikhören, Hörerziehung*. Darmstadt

- Fleischhauer, Günter (1976): Einflüsse polnischer Musik im Schaffen Georg Philipp Telemanns. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Friedrich, Walter (1976): Beiträge zur Theorie der Persönlichkeitsentwicklung in der sozialistischen Gesellschaft. Psychologische Betrachtung der Persönlichkeit. Zit. in: G. Mehlhorn und H.-G. Mehlhorn. Begabung - Schöpferium - Persönlichkeit. Zur Psychologie und Soziologie des Schöpferiums. Berlin 1985
- Hoffmann, Karl (1976): Methodik Musikunterricht. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin
- Kagan, Mossej (1974): Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik. Berlin
- Kober, Anita (1976): Die Autor-Adressat-Hörer-Relation bei Johann Sebastian Bach. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Krell, Friedrich (1976): Zur Rezeption der italienischen weltlichen mehrstimmigen Vokalmusik des 16. Jahrhunderts. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Koch, Klaus-Peter (1976): Fryderyk Chopin - ein Beitrag zur Analyse der Produktion-Konsumtion-Relation. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Köhler, Siegfried (1976): Dafne und die Folgen - Anmerkungen zum Opernschaffen des Heinrich Schütz. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Lehrplan (1971): Lehrplan Musik, Klassen 5 bis 10. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin
- Maertens, Willi (1976): Zu einigen Urteilen über G. Ph. Telemanns Interpreten und Werk. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Müller, Günther (1976): Korrektur und Bestand des Beethovenbildes. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)
- Naumann, M. und Kollektiv (1973): Gesellschaft-Literatur-Lesen. Berlin/ Weimar
- Noll, Günther (1996) Musikunterricht und die Wende in der DDR - Anmerkungen über die Befreiung von der ideologischen Zwangsjacke. In: H.-J. Feurich, G.

Stiehler (Hg.). Musikpädagogik in den neuen Bundesländern, Aufarbeitung und Neubeginn. Essen

Thäle, Johanne-Dorothea (1976): Zur Rezeption Schumannscher Klavierwerke in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. In: S. Bimberg (Hg.). Der Komponist und sein Adressat, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1976/23 (G3). Halle (Saale)

Wolf, Elke (1986): Möglichkeiten der Ausbildung von Fähigkeiten der Interpretationskritik im Musikunterricht. In: S. Bimberg (Hg.). Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale)

Zuna-Kober, Anita (1986): Erbeaneignung im Lichte der Bach-Händel-Schütze-Ehrung der DDR 1985. In: S. Bimberg (Hg.). Musikrezeption und kulturelles Anspruchsniveau, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1986/7 (E 75). Halle (Saale)

Zuna-Kober, Anita (Hg.) (1987): Beiträge zum ästhetisch Begründeten Erleben im musikalischen Rezeptionsvollzug. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1987/58 (G 15). Halle (Saale)

Dr. Jens Arndt Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Musikpädagogik
Burgstraße 46
06114 Halle (Saale)

Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit

Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern

1 Musiklernen vor und nach der Wende - Ein Forschungsprojekt an der TU Dresden

Das Forschungsvorhaben „Musiklernen vor und nach der Wende“ stellt sich die Aufgabe, musikalische Lernbiographien von Lehrern und Studenten in den neuen Bundesländern zu rekonstruieren und daraufhin zu untersuchen, welche Bedingungen musikalische Lern- und Bildungsprozesse gefördert und behindert haben und wie solche Einflüsse pädagogisches Handeln von (zukünftigen) Musiklehrern mitkonstituieren. Dabei umfassen die Bezeichnungen „musikalische Bildungsprozesse“ bzw. „persönlich bedeutsames Musiklernen“ Erfahrungen mit Musik von nachhaltiger Wirkung auf die Persönlichkeit, bei der Aneignung von Musik im Instrumentalspiel, beim Singen, in Chor und Orchester, in Kammermusik-, Jazz- und Popmusik-Gruppen.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen die zwei an Biographieforschung orientierten Leitfragen mit empirisch wahren Aussagen beantwortet werden:

- Welche fördernden und hindernden biographischen Bedingungen von Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf sind als persönlich bedeutsam erlebt und verarbeitet worden?
- Wie haben das politische System in der DDR und die Wende-Zeit ihren Niederschlag in Ausbildung und Berufsfeld von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen gefunden?

Im einzelnen sollen lebensgeschichtliche Voraussetzungen organisierten Musiklernens in der DDR differenziert beschrieben und den Bedingungen der (Nach-)Wendezeit vergleichend gegenübergestellt werden. Vermittelt durch die Erhebung lebensgeschichtlicher Voraussetzungen, werden Entstehungsbedingungen gelungenen und mißlungenen Musiklernens sowie pädagogischen

Handelns erhellt. Insoweit versteht sich das Projekt als *musikpädagogische Grundlagenforschung*. Seine *Praxisrelevanz* besteht darüber hinaus in einem Beitrag zur Verbesserung von Lehrerausbildung und Musikunterricht. Seine *gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit* liegt in der kritischen Würdigung musikpädagogischer Arbeit in der DDR sowie im Versuch, Betroffene zur Selbstreflexion und biographischen Aufarbeitung eigenen politischen Handelns in der Vergangenheit anzuregen.

Ich werde zunächst das Arbeitsprogramm und die Methoden unseres Forschungsprojekts beschreiben, bevor ich an einer Fallstudie grundlegende Einsichten und Probleme zur Diskussion stelle.

1.1 Zum Stand der Forschung

Die Frage nach den Bedingungen der Konstitution musikalischer Lernbiographien von Lehrern und Studenten in den neuen Bundesländern und ihrem Einfluß auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ist von musikpädagogischer Theorie und Forschung noch nicht in den Blick genommen worden. In der DDR gab es zwar ein differenziertes System organisierten Musiklernens (Hoffmann 1976; Brüning/Fischer/Thorbeck/Wollong 1985; Kraemer [Hg.] 1992; Bimberg 1996). Es fehlen jedoch überzeugende Ansätze einer sachlich informierenden, ideologiekritischen Bilanzierung 40jähriger musikpädagogischer Arbeit (Bäßler 1992; Fröde 1996 a und b, sowie Fröde 1997; Kaiser 1997). Vor allem aber mangelt es an Einsichten, wie Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Instrumentallernen an Musik- und Spezialschulen sowie Ausbildungsgänge an Musikhochschulen und Universitäten von Betroffenen erlebt und verarbeitet worden sind und inwieweit trotz einer umfassenden politisch-gesellschaftlichen Einflußnahme auf Pädagogik und Didaktik (Meumann und Autorenkollektiv [Hg.] 1989; Benner 1993; Benner/Sladek 1994; Benner/Sladek 1995; Benner/Merkens/Schmidt [Hg.] 1996; Benner/ Merkens/Gatzemann [Hg.] 1996) Freiheitsspielräume gewährt, erkämpft und genutzt bzw. Identitätsprozesse in Jugendalter, Studium und Beruf gefördert werden konnten.

Im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Ost und West sind Vorarbeiten entstanden, auf die sich eine musikpädagogisch orientierte Studie in den neuen Bundesländern stützen kann. Wenngleich die biographische Forschung im Osten Deutschlands gerade erst begonnen hat (Lindner 1991), gelingt es Wensierski, biographische Brüche im Zeichen der ‚Wende‘ in den Blick zu nehmen und anhand von soziologischen Einzelfallanalysen eine Typologie mit vier Tableaus herauszuarbeiten, in denen die Wende als „biographischer Einbruch“, als „Freisetzungsprozess biographischer

Handlungsmöglichkeiten“, als „biographisches Randereignis“ gedeutet wird und „Selbstbehauptungsmuster“ unterschiedlicher Qualität mitbestimmt (Wen-sierski 1994, 123 ff.). Diese Typologie kann bei der Interpretation musikalischer Lernbiographien - focussiert auf die Wende - hilfreich sein. Im Sinne pädagogischer Biographieforschung gilt mein erkenntnisleitendes Interesse jedoch in erster Linie den Vorgängen und Bedingungen des Lernens, der „Ent-faltung einer Biographie als Lerngeschichte und Bildungsprozeß“ (Schulze, S. 28, in: Krüger/Marotzki 1995), wobei thematisch sowohl die biographische Verarbeitung der Wende in mehreren Lehrer-Generationen (Krüger 1995, 48 f.) als auch die Frage nach den Bedingungen der Konstitution von Innovationsprozessen im (Musik-) Unterricht relevant ist (Schönknecht 1997).

Eine biographische Untersuchung zum „Musiklernen vor und nach der Wende“ knüpft vor allem jedoch an diejenigen musikpädagogischen Forschungsarbeiten an, die sich thematisch mit dem Zusammenhang von „Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte“ (Grimmer 1985; 1986; 1988; 1989; 1991), mit den Bedingungen der Konstitution musikalischer (Hoch)-Bega-bungen (Bastian 1986; 1989; 1991) bzw. persönlich bedeutsamen Musikler-nens in Kindheit, Jugendalter und Studium (Grimmer 1991) sowie im Rahmen von Erwachsenenbildung (Grimmer, in: Holtmeyer [Hrsg.] 1989; Stübe 1993; Adler 1994) befassen. Die vorgesehene Biographiestudie „Musiklernen vor und nach der Wende“ geht über die bislang verfolgten Fragestellungen und Zielsetzungen hinaus, weil sie erstmalig Lernbiographien von Musiklehrern und Studenten in den neuen Bundesländern zu untersuchen versucht, dabei vor allem den Krisen- und Umbruchserfahrungen der Wendezeit Aufmerksamkeit zuteil werden läßt und anhand eines gezielten Katalogs interpretationsleitender Fragen Bedingungen der Konstitution musikalischer Lern- und Bildungspro- zesse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht zu ermitteln versucht.

1.2 Arbeitsprogramm

Aus den eigenen Vorarbeiten auf dem Forschungsgebiet sowie aus den im Vorprojekt „Musikalische Lernbiographien in Ost und West“ durchgeführten Analysen und Interpretationen der ersten Interviews mit neuer, erweiterter Fragestellung haben sich Einsichten in lebensgeschichtliche Prägungen erge-ben, welche musikbezogene Lern- und Entwicklungsverläufe von Musikstu-dierenden und Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen vor und nach der Wende auszeichnen.

Im folgenden wird daher die Skizze eines Bedingungszusammenhanges von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen organisierten Musiklernens in Kind-

heit, Jugendalter und Studium sowie ihrem Einfluß auf pädagogisches Handeln im Musikunterricht - vor und nach der Wende - thesenartig erstellt. Es ist davon auszugehen, daß mit fortschreitender Analyse und Interpretationsarbeit sowie der Überprüfung der entwickelten Leitfragen am empirischen Material dieses Bedingungsgefüge zunehmend differenzierter beschrieben und erweitert sowie - in Ansätzen - eine Theorie über „Musiklernen vor und nach der Wende“ entwickelt werden kann.

Es wird angenommen, daß die Konstitution musikalischer Bildungsprozesse bzw. persönlich bedeutsamen Musiklernens vor der Wende abhängt von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und unterrichtlich organisierten Lernprozessen und daß dieser Bedingungszusammenhang in die Gestaltung von Musikunterricht nach der Wende hineinwirkt. An *Musiklernen in Kindheit, Jugendalter und Studium beeinflussenden lebensgeschichtlichen Voraussetzungen* können bislang die im folgenden benannten angenommen werden:

- Anregungen in Familie und Umwelt
- Schlüsselsituationen und faszinierende Erlebnisse
- Erfahrungen mit InstrumentallehrerInnen
- Vorbilder
- MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen
- Erfolg und Mißerfolg in den verschiedenen Ausbildungsphasen
- Prägungen früher Selbsteinschätzungen im Instrumentalunterricht (Selbstbilder eigenen Könnens)
- Kontinuität und Diskontinuität in der Auseinandersetzung mit
- dem Instrument bzw. mit der Stimme
- Übeverhalten

Diese lebensgeschichtlichen Einflußfaktoren auf Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf werden ergänzt durch:

Entwicklung anregende biographische Einflüsse und Faktoren, die über Musiklernen hinausweisen:

- Erfahrungen in Vorspielsituationen und Wettbewerben
- soziales, kirchliches, politisches Engagement
- Auslandsaufenthalte
- Erfahrungen in der politisch indoktrinierten Schule

- Kritische Lebensereignisse, insbesondere in Verbindung mit der
- ‚Wende‘.

Weiterhin sind *Einflüsse der Organisation von Musik- und Spezialschulen* auf musikalische Bildungsprozesse bzw. persönlich bedeutsames Lernen zu beobachten.

Es ist davon auszugehen, daß dieser sich bislang abzeichnende Bedingungs-
zusammenhang lebensgeschichtlicher Voraussetzungen organisierten Musik-
lernens mit Einbeziehen weiterer Lernbiographien von Lehrerinnen und Leh-
rern im Laufe des Forschungsprozesses anzureichern bzw. zu ergänzen ist -
insbesondere, was Einsichten in den Wirkungszusammenhang von biographi-
schen Selbstreflexions- und Verarbeitungsprozessen und pädagogischem Han-
deln im Musikunterricht nach der ‚Wende‘ eröffnen wird.

Es wird angenommen, daß bei MusiklehrerInnen in der Schule, in deren
Entwicklungsverläufen vor der ‚Wende‘ sich systemabweichendes politisches
Verhalten bzw. besonderes kirchliches Engagement abzeichnen, die durch die
‚Wende‘ nahegelegten Innovationsprozesse in Schule und Musikunterricht auf
mehr Offenheit und Kreativität im Bereich pädagogischen Handelns treffen
werden.

Es wird weiterhin angenommen, daß sich zwischen den mindestens
44jährigen MusiklehrerInnen, ihren bis zu 34jährigen KollegInnen und den
24jährigen zukünftigen MusiklehrerInnen in der Schulmusik-ausbildung Un-
terschiede in der Einschätzung der alten Bedingungen in der DDR und der mit
der Wendezeit gegebenen Chance der Neuorientierung abzeichnen werden.

Die Überprüfung, Modifizierung und Konkretisierung des bislang ange-
nommenen Bedingungs-zusammenhanges lebensgeschichtlicher Voraussetzun-
gen organisierten Musiklernens in Kindheit, Jugendalter und Studium sowie
die vermuteten Auswirkungen auf das Berufsfeld Musikunterricht an allge-
meinbildenden Schulen - vor und nach der ‚Wende‘ - legen für den gesamten
Arbeitsprozeß den gezielten Einsatz von Methoden der Datenerhebung, Me-
thoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials sowie eine
Folge von Arbeitsschritten nahe, die im folgenden offengelegt werden.

1.2.1 Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Musiklernen vor und nach der Wende“
wird das empirische Material mittels qualitativer Befragung gewonnen, wobei
sich die Fragerichtung aus der Aufgabenstellung und den Zielen des Projektes

ergibt Konzeption und Durchführung des im Forschungsprozesses angewandten qualitativen Befragungsverfahrens werden durch folgende vorgegebene Regeln bestimmt:

Der Interviewpartner erhält während des Interviews Gelegenheit, seinen Standort, seine Perspektive und seine Sicht der Dinge deutlich zu machen (vgl. dazu auch Hermanns 1984, 53). Mit dem Gewähren der drei „Freiheitsgrade“ - Ausführlichkeit, Dispositionsspielraum in der Auswahl und Gestaltung seiner Beiträge sowie Detailliertheit in der Darstellung seines Redegegenstandes - wird dem Interviewten ermöglicht, seine subjektive Perspektive darzustellen. Neben der Sachverhaltsdarstellung kommt so die Beziehung des Sprechers zum Gegenstand und zu handelnden Personen im Rahmen der qualitativen Befragung zum Ausdruck. Deshalb sind die Interviews im Rahmen dieses Forschungsvorhabens so angelegt, daß die zu interviewenden Musikstudierenden in der Lehrerausbildung sowie die MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen trotz eines inhaltlich vorstrukturierten Bezugsrahmens in Form eines themenzentrierten Leitfadens während der Erhebung Gelegenheit zu narrativen Phasen erhalten. Im Unterschied zur sozialwissenschaftlichen Methode des biographisch orientierten „narrativen Interviews“ (Schütze 1981 und 1983 sowie Hermanns 1984) erfüllt der themenzentrierte Leitfaden im Hinblick auf die Interviewsituation die Aufgabe, den inhaltlichen Horizont der Befragung einzugrenzen, das Erkenntnisinteresse des Forschers offenzulegen, durch Nachfragen Erinnerung zu aktualisieren sowie Aspekte der Strukturierung bzw. Anregung zur Entwicklung differenzierter Fragestellungen im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials bereitzuhalten. Der themenzentrierte Leitfaden bestimmt allerdings durch seine Anordnung nicht die Abfolge der Gesprächsphasen.

Die Interviews werden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. In Ergänzung zur Interviewtranskription wird eine Kurzbeschreibung zur Interviewsituation (zur Atmosphäre, zum „warming up“, zur Konstitution der Beziehungsdefinition zwischen den Interviewpartnern) aus der Sicht des Interviewers angefertigt, mit dem Ziel, den Kontext, aus welchem das Material gewonnen wurde, zu beschreiben. In den Transkriptionsvorgang mit aufgenommen werden Hinweise zur Artikulation, Phrasierung, Pausen, Tonfall etc., wie sie das Gespräch strukturiert haben. Sie sind für den sich anschließenden Prozeß der Analyse und Interpretation wichtig, da sie Gewichtungen, Sinnzusammenhänge und Bedeutungszumessungen kennzeichnen.

Die Multidimensionalität biographischer Interviews (Baacke 1985, 11) bedingt eine Beschränkung auf die Durchführung von 36 qualitativen Befragungen. Dieses empirische Material wird zunächst als ausreichend angesehen,

weil damit ein weitreichendes Spektrum an unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen, an geschlechtsspezifischen Differenzierungen, an Unterschieden, was musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen in Prozessen organisierten Musikhernens, Erfahrungen mit dem gesellschaftlich-politischen System der DDR sowie der Umbruchszeit der Wende und auch Möglichkeiten der Selbstthematisierung der Probanden anbelangt, erfaßt werden kann.

Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner

Aus der Anlage des Forschungsvorhabens ergibt sich eine Begrenzung der Interviews auf MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen und Musikstudierende in der Lehrerausbildung, weil musikalische Lern- und Entwicklungsverläufe, die in eine Schulmusik-Ausbildung münden, sich in der Regel durch ein breit angelegtes Spektrum unterschiedlicher nachhaltiger musikalischer Erfahrungen auszeichnen und von politisch-gesellschaftlichen Bedingungen der DDR bzw. (Nach-)Wendezeit in besonderer Weise mitgeprägt sind. Die Auswahl der Interviewpartner richtet sich nach folgenden Kriterien:

a) Zur Bestimmung der Population:

Mit Rücksicht auf das thematische Anliegen „Musikhern vor und nach der Wende“ kommen nur Probanden in Betracht, die Kindheit, Jugendalter und Studium in der DDR verbracht haben, da allein ihre musikalischen Lerngeschichten durch DDR-typische Formen organisierten Musikhernens und politische Einflüsse hinreichend mitbestimmt sein können. Biographieträger, die diese Kriterien erfüllen, sind MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Mittelschulen)* sowie Schulmusik-studierende für das Lehramt an Gymnasien.

Da es darüber hinaus Anliegen des skizzierten Forschungsvorhabens ist, die Auswirkungen von Umbruchserfahrungen der Wendezeit (ab 1989) auf Musikhern, Studium und Berufsfeld Musikunterricht zu erfassen und davon auszugehen ist, daß die unterschiedliche Dauer politischer Phasen der DDR-Geschichte bei Versuchen der Neuorientierung - bewirkt durch die Umbruchszeit ‚Wende‘ - von Bedeutung ist, sind die In-

* Im Oktober 1991 konnten die LehrerInnen in den neuen Bundesländern die Entscheidung für den präferierten Schultypus bzw. die Schulstufe eigenständig treffen. Es gab in der DDR noch keine Musiklehrerausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Die Musiklehrerausbildung für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen schloß die Ausbildung für ein Lehramt an erweiterten Oberschulen (EOS) ein. Der Abschluß ermöglichte die Lehre an zwei Schultypen.

interviewpartner für dieses Projekt in *drei Probandengruppen* zu differenzieren, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- *MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen*
- *im Alter von mindestens 44 Jahren*

Die 44jährigen (Jahrgang 1953) waren 1989 36 Jahre alt, d.h. sie haben ihre Schulausbildung sowie ihr Studium in DDR-Zeiten absolviert und verfügen über langjährige praktische Berufserfahrungen im Rahmen dieses politisch-gesellschaftlichen Systems. Alte Prägungen und neue Orientierungsangebote treffen aufeinander.

- *MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen*
- *im Alter bis zu 34 Jahren*

Die 34jährigen (Jahrgang 1963) waren 1989 26 Jahre alt. Ihr Musiklernen in Kindheit und Jugendalter sowie die Musiklehrerausbildung sind vom DDR-Reglement beeinflusst. Die Umbruchszeit, d.h. die Konfrontation mit neuen Werten, Inhalten und pädagogischen Vorstellungen, fällt in die ersten Berufsjahre. Die Probandengruppe ist in ihrem Berufsfeld noch nicht so festgelegt wie die mindestens 44jährigen.

- *Schulmusikstudierende von höchstens 24 Jahren*

Die 24jährigen waren 1989 etwa 16 Jahre alt (Jahrgang 1973). Sie haben ihre Schul- und Instrumentalbildung unter den Vorzeichen der DDR durchlaufen. Diese Probandengruppe hat die letzten Jahre des politisch-gesellschaftlichen Systems der DDR sowie seine Ablösung bereits bewußt miterlebt. Ein verändertes Normen- und Wertebewußtsein reicht bereits in die Musiklehrerausbildung hinein.

b) Weitere Merkmale, die berücksichtigt werden

Bei der Auswahl der Interviewpartner sind weitere Gesichtspunkte zu beachten:

- unterschiedliche regionale Herkunft
- unterschiedliches Geschlecht
- unterschiedliche soziale Herkunft
- unterschiedliche Schulvorerfahrungen
- unterschiedliche Musiklehrerausbildungsstätten

Diese Merkmale sollen annähernd gleich auf die Probandengruppe verteilt werden. Sie werden berücksichtigt, um eine Streuung hinsichtlich biographi-

scher Einflüsse und Erfahrungen in den Bereichen organisierten Musikkernens zu erfassen.

In die Untersuchung werden MusiklehrerInnen aus Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sowie Studierende der Musikhochschule Carl Maria von Weber, Dresden, und der Universität Leipzig einbezogen. Diese Interviewpartner werden auf der Grundlage eines theoretical sampling ausgewählt. Mit Hilfe einer Kurzbeschreibung zum Forschungsvorhaben „Musikkern vor und nach der Wende“ werden die Probanden durch Initiativen von Fachkollegen in unterschiedlichen Universitäten und Mitgliedern der Projektgruppe „Musikalische Lernbiographien in Ost und West“ gewonnen.

1.2.2 Methoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials

Das mittels qualitativer Befragungen gewonnene empirische Material wird in einem an den methodischen Vorgaben und Regeln sozialwissenschaftlicher Hermeneutik orientierten Verfahren ausgewertet. Dieses ermöglicht, den persönlichen und den gesellschaftlichen Bedeutungsgehalt der in den Interviews enthaltenen Selbstthematizierungen und Aussagen von Musiklehrerinnen und Musiklehrern zu erschließen. Es macht die Schritte der Interpretation nachvollziehbar und bezieht im Rahmen theoriegeleiteter Interpretation sozialwissenschaftliche Theorien ein. Der hohe Komplexitätsgrad des biographisch orientierten Materials legt folgenden Auswertungsprozeß nahe:

- Die systematische, eingehende Text-/Material-Analyse und Deutung vermittelter Selbsterfahrungen von Musikstudierenden und MusiklehrerInnen nach den Regeln der - sozialwissenschaftlich orientierten - Hermeneutik (s. 1.3.2)
- Die Diskussion der Interpretationsergebnisse der einzelnen Interviews unter den Leitfragen des Forschungsprojekt
- Die Kennzeichnung übereinstimmender bzw. nicht übereinstimmender biographischer Prägungen für eine vergleichende Interpretation des in Einzelanalysen festgestellten Zusammenhanges von fördernden und verhindernden Lebensbezügen und ihrer Auswirkung auf „persönlich bedeutsames Musikkern“ bzw. pädagogisches Handeln im Musikunterricht an allgemein-bildenden Schulen.

1.3 Arbeitsschritte

1.3.1 Materialgewinnung

Die Interviews werden auf der Basis eines thematisch vorstrukturierten Leitfadens mit Schulmusikstudierenden und MusiklehrerInnen an Gymnasien und Mittelschulen geführt. Einbezogen werden Schulmusikstudierende der Musikhochschule Dresden und der Universität Leipzig im Alter von höchstens 24 Jahren sowie MusiklehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen im Alter von mindestens 44 Jahren und MusiklehrerInnen bis zu 34 Jahren aus Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Alle zu Befragenden haben im Rahmen einer Schulmusikausbildung ein breites Spektrum an Erfahrungen mit Musik vorzuweisen und sind unter den gesellschaftlich-politischen Bedingungen der DDR aufgewachsen. Die Analyse und Interpretation erfolgt - wie dargelegt - mittels des hermeneutisch orientierten Verfahrens unter Einbezug der entwickelten Leitfragen. Dabei werden einschlägige erziehungswissenschaftliche, soziologische und politikwissenschaftliche Forschungsergebnisse berücksichtigt.

1.3.2 Systematische Text-/Material-Analyse und Deutung vermittelter Selbsterfahrungen und Sichtweisen von Studierenden und LehrerInnen

- a) Markieren von inhaltlichen und semantischen Auffälligkeiten;
Erfassen von Widersprüchen, Unklarheiten, auffälligen Wendungen
- b) Analyse und Strukturierung des Interviewinhalts;
Segmentbildung nach thematischen und strukturellen Gesichtspunkten;
Analyse einzelner Segmente unter der Leitfrage des Projekts;
Erste hypothetische Zuordnung von Zusammenhängen
- c) Überprüfung und Revision erster Ergebnisse;
Überprüfen der Analyseergebnisse anhand aller Textsegmente und des gesamten Kontextes des Interviews.
Eventuell Revision und erneute Erschließungsversuche aufgrund des Einbezugs vernachlässigter Daten bzw. weiteren Wissens.
- d) Rekonstruktion eines Erfahrungszusammenhangs des jeweiligen Interviewpartners aus dem Erhebungsmaterial

1.3.3 Diskussion der Interpretationsergebnisse der einzelnen Interviews unter den folgenden, bislang entwickelten Fragestellungen

- Wie ist die Musik in das Leben der jeweils Befragten hineingekommen?

- In welche lebensgeschichtlichen Zusammenhänge ist Musikhören vor dem Studium eingebettet gewesen? Welche Motive kehren wieder, setzen sich im Studium durch, wirken weiter in das Berufsfeld „Musikunterricht“ an allgemeinbildenden Schulen hinein?
- Wie ist Musikunterricht in der Schule erlebt worden? Inwieweit hat dieses Erleben Berufswahl und pädagogische Leitvorstellungen mit beeinflußt?
- Welche Beweggründe haben dazu geführt, den Beruf eines Musiklehrers zu ergreifen bzw. Schulmusik zu studieren?
- Welche musikpädagogischen Leitvorstellungen leiten unterrichtliches Handeln vor und nach der ‚Wende‘?
- Wie wirken fördernde und hindernde lebensgeschichtliche Einflüsse in die Entstehung pädagogischer Leitbilder hinein?
- Inwieweit ist über die musikbezogene Lern- und Lebensgeschichte von den Betroffenen bereits nachgedacht worden?
- Welchen Stellenwert nimmt die Vergangenheitsbewältigung im Leben der Befragten ein?
- Wie ist die Wende-Zeit erlebt und verarbeitet worden? Inwieweit hat dieser Prozeß seinen Niederschlag in Leben und Beruf gefunden?

1.3.4 Vergleichende Analyse

Im Anschluß an die zu erstellenden Einzelstudien erfolgt ihre vergleichende Analyse durch Rückbezug auf Interviews und Einzelfallstudien. Für die vergleichende Analyse sind die im Rahmen des Auswertungsverfahrens entwickelten Fragestellungen hilfreich.

Vertiefend sollen bei den vergleichenden Analysen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Welche lebensgeschichtlich bedingten Ereignisse und Prozesse werden von den befragten Probanden als konstitutiv für
 - a) gelungenes Musikhören
 - b) mißlungenes Musikhören
 herausgestellt?
- Welche Bedeutung kommt dem politisch- gesellschaftlichen System der DDR bzw. den Wendeereignissen im Kontext musikalischer Lern- und Bildungserfahrungen bzw. der Gestaltung des Berufsfeldes „Musikunterricht“ an allgemeinbildenden Schulen zu?

Auf der Grundlage der vergleichenden Analyse werden Einsichten und Ergebnisse in Form von aspektbezogenen Studien vermittelt.

Im Folgenden möchte ich die Aufmerksamkeit auf die Lerngeschichte einer 42jährigen Lehrerin lenken, die mit erstaunlicher „biographischer Kompetenz“ (Schulze 1995) Vergangenes erinnert, aktualisiert, spiegelt und revidiert.¹ An den hier vermittelten Formen biographischer Selbstthematisierung, an den retrospektiv entfalteten bedeutsamen Lernerfahrungen, Schwierigkeiten und Krisen faszinieren die Unbestechlichkeit und Energie, mit denen die Betroffene den eigenen Standort neu zu definieren sucht. In einer Biographischen Skizze versuche ich, einige Facetten dieser musikalischen Lernbiographie zu beleuchten und anschließend den Fragen nachzugehen: Was macht das DDR-Spezifische dieser Lerngeschichte aus? Was weist über dieses hinaus?

2 Auf mich allein angewiesen zu sein - Biographische Skizze Hella Rumpf

„In der Zeit vom Kindergarten bis zum 12. Lebensjahr habe ich in der Hoffnung gelebt, beachtet zu werden. Das ist nicht passiert - und da habe ich selber was gemacht!“

Das Bewußtsein eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten hat sich im Laufe ihrer Lern- und Lebensgeschichte mehr und mehr herausgebildet. Zielstrebig und mit großem Engagement hat die sympathische zierliche Lehrerin Hella Rumpf ihrem Bildungsweg Richtung und Konturen verliehen. Welche fördernden und hindernden Bedingungen, welche Vorbilder, Leitvorstellungen, Selbsteinschätzungen und herausragenden biographischen Ereignisse thematisiert sie aus der Retrospektive?

2.1 Frühe Erfahrungen: Sinnliche und soziale Qualitäten von Musik

In einer Familie mit vier Kindern ist Hella Rumpf aufgewachsen. Ihre heimatliche Region, das Vogtland, charakterisiert sie als wenig DDR-freundlich und

1 Diese Probandin entspricht aufgrund ihres Lebensalters nur annähernd den Kriterien der Auswahl, die wir im Rahmen des Forschungsprojektes festgelegt haben. Wir haben sie dennoch mit einbezogen, weil diese Lehrerin aufgrund der zuvor absolvierten Ausbildung und Berufspraxis als Heimerzieherin mit Lehrbefähigung für Kunst und Musik auf eine langjährige Unterrichtstätigkeit vor der Wende zurückblicken kann.

konservativ. „*Die alten Leute wollten am liebsten die Kaiser-Zeiten wiederhaben!*“

Gemessen an den späteren Vorgaben des Lehrplanes, nahm sich der Musikunterricht in der Schule offenbar wenig „rot“ aus. Im Mittelpunkt standen überwiegend alte deutsche Volkslieder; Arbeiter- und Kampflieder wurden abgelehnt. Mit dem Musikstudium in P. - viele Jahre später - sollte sich das allerdings ändern ...

„*Das Erste, was mit Musik zu tun hatte!*“, waren kleine Auftritte bei Hochzeiten und Taufen. Die Zwillingsschwestern Hella und Simone durften bis zu ihrem 6. Lebensjahr beim Vater im Standesamt als „Vorzeige-Mädchen“ singen und Gedichte aufsagen. Es wurde viel gesungen in der Familie, die sieben Jahre ältere Schwester spielte Laute, Akkordeon und Klavier, der an Kinderlähmung erkrankte Bruder musizierte auf dem Horn. Doch das Durchhaltevermögen der Geschwister war schwächer ausgeprägt. Später kritisierten sie Hella in ihrer Unermüdlichkeit beim Üben. Eine Schlüsselfigur im frühen Umgang mit Musik war „*Christfriede am Klavier, die hatte immer eine besondere Aura um sich herum, etwas ganz Besonderes, und die saß am Klavier und spielte ein kurzes Stück, eine Kinderszene von Schumann, daran erinnere ich mich genau. Ich dachte: Das möchte ich auch! Also Christfriede - kein anderer Name hätte so zu ihr gepaßt!*“

Christfriede am Klavier, „der Hermet“, der erste und einzige Klavierlehrer bis zum Studium, und ein Professor für Musikpädagogik an der Universität, das waren die drei großen Musik vermittelnden Vorbilder in der Lerngeschichte dieser Lehrerin. Ihren Klavierlehrer, der noch als alter Kantor den gesamten Instrumentalunterricht in dem 5000 Einwohner zählenden Heimatort erteilte, hat H. „sehr gemocht“.

„*Ich bin auch ein akustischer Typ, ich reagiere sehr auf Geräusche und Wortklänge, und dieser ‚Mädler‘ (so hieß der Klavierlehrer, Anm. der Vf.) hat mich immer an etwas ganz Weiches erinnert. Ich hab weder das Lustigmachen über ihn gemocht, noch störte es mich, daß er so alt war.*“

Stücke aus der Damm-Klavierschule, österreichische Melodien wie „Mein Zillertal“ haben damals Spuren hinterlassen. Nach dem Tode des Klavierlehrers hörte der Unterricht ganz auf. Die nächste Kreisstadt war 60 km vom Heimatort entfernt, einen neuen Lehrer dort zu suchen, kam damals nicht in Frage.

Kennzeichnend für die besondere Qualität ihrer frühen Erfahrungen mit Musik scheinen die soziale Bedeutung und die sinnlichen, erlebnismäßigen Anteile von Musik zu sein, weniger das systematische instrumentale Lernen oder die musiktheoretische Unterweisung. Zwischen dem 12. Lebensjahr und dem späteren Musiklehrer-Studium gab es keine Anregungen im Instrumentalunterricht. Während der gesamten Schulzeit wurde der Musikunterricht nur für einen ganz kurzen Zeitraum von einer ausgebildeten Musiklehrerin erteilt.

„Die Mitschüler haben die total fertig gemacht. Nach einem Vierteljahr hat sie die Schule verlassen müssen. Und ansonsten waren das immer irgendwelche Ersatzstunden ... Chor, so was gab's noch nicht, aber es wurde viel gesungen.“

In der Erweiterten Oberschule (EOS) wurde ein einziges Musikwerk behandelt, Mozarts „Zauberflöte“! Sie beeindruckte das junge Mädchen nachhaltig. Früh indessen konnte Hella die Wirkung von Musik auf Kinder beobachten. Jörg, ihr kleiner Neffe, kam als Frühgeburt auf die Welt, als sie zehn Jahre alt war.

„Dem hab ich oft was vorgespielt, da hatte ich irgendwo gehört, man solle Frühgeburten möglichst viel mit Musik in Berührung bringen, das hat mich sehr beschäftigt, viel schaukeln und wiegen, da hab ich dem oft Wiegenlieder vorgespielt und hab immer gehofft, daß mein Spiel ihn in den Schlaf wiegt. Manchmal hätte ich auch gern das Gegenteil gehabt, daß er nicht schläft und mir mal zuhört!“

Ein außergewöhnliches Gespür für die psychologische Wirkung von Musik und für stimmige zwischenmenschliche Beziehungen zieht sich motivisch durch die gesamte Lernbiographie hindurch. Es hat nicht zuletzt in diesen frühen Erfahrungssituationen seinen Ursprung. Hella Rumpf macht die bewegende Erfahrung, daß „das Musikalische Traurigkeit nimmt“, während ihrer ersten beruflichen Tätigkeit im Alter von 18 Jahren als Erzieherin in einem Heim für Hilfsschüler in Bad L.

„Die waren oft sehr traurig, die Kinder. Da war ein Wald, und da habe ich mit denen Heidelbeeren gesammelt, und da hat man ja einfach zu singen oder mit denen zu spielen, wenn einem was dazu einfällt. Das war schön!“

Dieser feinfühligke, kreative Umgang mit Menschen, der auch die Schülerinnen und Schüler später immer wieder beeindruckte, ist früh gelernt worden, wie die vermittelten biographischen Erfahrungen belegen.

2.2 Ein Typ „Durchkämpfen“, der andere mit hochzieht

Menschliche Qualitäten gründen in persönlichen Eigenschaften. Sie wachsen offenbar in besonderer Weise dort, wo spezifische Aufgaben und Lebenssituationen als Herausforderung angenommen werden. Simone, die Zwillingsschwester, brauchte zeitlebens viel Zuwendung und Schutz. Sie war und ist heute noch die „Vertrauensperson, lieb und edel im Wesen“, später als Kindergärtnerin „die beste aller Kindergärtnerinnen“, die mit den Kindern spielte, immer für sie da war und „Kummerkissen“ nähte. In der Klasse war sie die Beliebtere, obwohl sie - bis auf den Sportunterricht - während der ganzen Schulzeit mit erheblichen Lernschwierigkeiten zu kämpfen hatte. Sie war „bißchen unaufmerksamer, bißchen nervöser“, hatte für den Klavierunterricht „nicht so viel geübt“. Hella übernimmt die Rolle der „guten Fee“, wenngleich sie die Ambivalenz der fördernden und hindernden Anteile früh zu spüren bekommt.

(Als) „tragisch hab ich empfunden, daß wir beide, wir Zwillinge, zusammen eine Stunde (Klavierunterricht, Anm. der Verf.) wegen der finanziellen Möglichkeiten nehmen mußten. Und das fand ich nicht so schön. Das hat mir manchmal nicht so gut gefallen. Meine Zwillingsschwester war in vielem anders als ich. Ich hatte immer das Gefühl, daß ich da zu kurz komme mit meinen Bedürfnissen.“

Die Freude am eigenen Erfolg wurde immer wieder getrübt. *„Ich sag das in aller Bescheidenheit, aber mein Problem war immer, daß meine Schwester nicht so gut war!“*

Hella war jedoch nicht nur die Leistungsstärkere; mit ihren Erfolgserlebnissen bildete sich auch ein positives Selbstkonzept heraus, das zu einer starken Persönlichkeit beitrug. In der Auseinandersetzung mit den Ordnungsprinzipien der Mutter kommt sie zu dem Schluß: „Bist ja vielleicht doch einigermaßen erträglich!“ Schwierigkeiten geht sie nicht aus dem Wege. Kommt sie zum Beispiel im ersten Jahr als Erzieherin in einem Berliner Kinderhort „nicht so fort klar“ - „*die Kinder haben mich zwar sehr gemocht, aber gehorchen wollten sie nicht!*“ - versucht sie ihre Probleme „in den Griff zu kriegen“.

„Also, ich bin nicht der Typ, der sich davonestiehlt und dann was anderes macht! Ich bin kein Typ, der kneift! Ich bin der Typ: „Durchkämpfen!“

Auch ihre Lebensmaxime Übereinstimmung von Wort und Tat zeugt von Klarheit und Stärke.

„Ich hab immer gedacht, ich will mal jemand werden, der in Wort und Tat übereinstimmt! Ich hab immer Leute gesucht, die ich irgendwie achten kann und lebende Menschen eigentlich nicht gefunden, wo Wort und Tat übereinstimmen.“

Die erfahrenen Abweichungen und Divergenzen sind schmerzhaft: Der Direktor der Schule hält nicht, was er versprochen hat, als es darum geht, denjenigen Schüler „unter die Kastanien am Appellplatz“ zu stellen, der ihren durch Kinderlähmung behinderten Bruder diskriminiert hat; der Pfarrer im Ort läßt eine alte Frau im Stich, als ihr der Kohlensack vom Schlitten fällt ...

In Abgrenzung zu Simone begreift Hella sich als eine Person, „die andere mit hochzieht“. Simone ist bei weitem nicht so stabil in ihrer psychischen Konstitution wie ihre Schwester. Da sie Kindergärtnerin werden will, entschließt sich Hella auf Drängen ihrer Mutter zu einer Ausbildung als Heim-erzieherin, mit der sie die Lehrbefähigung in Kunst und Musik erwerben kann. So wird es für sie möglich, in der Nähe von Simone zu sein.

Das sozialpädagogische Grundstudium macht ihr Freude. Zum ersten Mal begegnen ihr ausgebildete Musikdozenten und Musikstücke, die ihr viel geben! Parallel dazu absolviert sie an der Abendschule das Abitur. Während ihrer Arbeit im Heim für Hilfsschulkinder und im Berliner Kinderhort entsteht der Wunsch nach einer fundierten Musikausbildung. Sie entscheidet sich für ein Musiklehrerstudium. Als „Transportmittel“ bedeutet ihr auch künftig das „Psychologische“ mehr als das „Künstlerische“. Viele Jahre später gilt es die Zwillingsschwester mit großem persönlichen Einsatz „hochzuziehen“, als diese während der Wendezeit in eine tiefe Lebenskrise gerät und sich aufgeben will.

„Es blieb nicht bei vier Wochen. Es war wesentlich schwieriger, und es dauerte sogar drei bis vier Jahre, eh die wieder Lebensmut hatte! Die hatte es voll erwischt! Und in dieser Zeit, da hat mir die Musik das erste Mal richtige Dienste getan; so mir persönlich! Da habe ich ihr immer vorgesungen, immer und immer wieder, z.B. ‚Dona nobis pacem!‘ Und sie war durch nichts mehr zu erreichen. Und bei ‚Dona nobis pacem‘ hat sie dann das erste Mal gesagt: Sing‘s noch mal! Und da wußte ich: Jetzt wird es!“

2.3 Wenn die Persönlichkeit vom Herzen (nicht) dahinter steht

Das Musikstudium an der Universität in X. war anregend; es hat Hella Rumpf viel gegeben, wenngleich sie es aus gegenwärtiger Perspektive als „hundert-

prozentig politisiert“ einschätzt. In einer DDR-spezifischen Form gliederte es sich in 3 Semester Direktstudium und 4 Semester Fernstudium, das als Praxis begleitende Ausbildung absolviert werden konnte. Während dieser zwei Jahre sammelte H. nach und nach Unterrichtserfahrungen in allen Klassen. Das, was die Studentin und Junglehrerin für sich als Person aus dem Studium „herausgeholt“ hat, „lag manchmal auch neben den Studieninhalten“. Vor allem die Persönlichkeit eines Musik-Professors faszinierte sie.

„Erst mal schon die Persönlichkeit, auch wie er Dinge dargestellt hat, das war Klasse! Von ihm habe ich den Mut zum Risiko, den Mut zum Aufbrechen, und von ihm habe ich mitgekriegt: Egal, was man macht, man wird immer attackiert!“

In seiner Unbeirrbarkeit und Eigenständigkeit stand dieser Hochschullehrer für die Leitidee: *Allein gegen das Gesetz!*

Die Studieninhalte, die Organisation des Studiums waren ideologisch infiltriert bzw. parteipolitisch überlagert. Wie stand Hella Rumpf in der damaligen Zeit dazu? Wie kennzeichnet sie ihre eigene Einstellung, ihr politisches Denken aus heutiger Sicht?

„Ich bin kein Revolutionär, was heutzutage jeder vorgibt zu sein, oder Widerstand - war ich nicht! Aber meine Verweigerungshaltung war schon manchmal massiv! Dann habe ich mich manchmal auch vorsichtig verhalten und eben nicht unbedingt alles gleich herausposaunt. Und mit dem Anvertrauen war ich vorsichtig; ich hatte meine Zwillingsschwester als meine Vertrauensperson, wenn es mal ganz schlimm war.“

Diese Selbstaussage scheint mir die Möglichkeiten und Grenzen eigenen Verhaltens und Handelns einer auf Identität und Bewährung im Beruf bedachten Person unter den Gegebenheiten in einem totalitären politischen (Bildungs-) System sehr zutreffend und realistisch zu kennzeichnen. Gegen den Zwang, im Chor „Die Partei, die Partei, die hat immer Recht“, singen zu müssen, konnte sich die Studentin mit ihren Kommilitonen verwehren.

„Da haben wir Studenten uns geweigert. Das hatte allerdings Folgen. Wir mußten zu Anhörungen vor den Studentenrat, und da hatte man auch den Professorenrat.“

Das Unterrichtsfach Marxismus-Leninismus hatte H. „von Anfang an nicht interessiert“. Sicherlich fließt hier gegenwärtiges Bewußtsein einer im Weiterbildungs-Studiengang Ethik geschulten Lehrerin mit ein, wenn diese bekennt:

„Ich hab das auch unterschwellig gefühlt, daß das Hetzerei war, Philosophie ist nun mal was anderes, nicht bloß Marxismus-Leninismus.“

Ideologischen Verzerrungen musikwissenschaftlicher Darstellungen, Schablonen- oder Schubladendenken unter dem Etikett des „Sozialistischen Realismus“ konnte H. mit wachem, kritischem Verstand begegnen. Die Erfahrung, daß *„tieferes Wissen einigen Hochschullehrern nicht so gut gefallen hat, wenn es eben nicht in die Denkrichtung paßte“*, forderte Nachdenklichkeit heraus. Ein feines Gespür für das Authentische, um das sich Hella Rumpf auch als Vertrauens- und Beratungslehrerin später so sehr bemühte, zeigte ihr schon während ihrer Studien- und Ausbildungszeit an, *„wenn die Persönlichkeit vom Herzen nicht dahinter steht“*. Im Umgang mit ihren Schülern prägte sie für sich die Maxime:

„Egal, was passiert, du bleibst immer jemand, wo Wort und Tat übereinstimmen, und du versuchst, du selbst zu bleiben.“

Ihre Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, ihre Begabung, sich als Person in den Unterricht einzubringen und dabei auch das mitzuteilen, was sie bewegte oder bedrückte, trugen dazu bei, daß sie mit den Schülerinnen und Schülern so gut zurecht kam und - noch ohne Abschluß - zur Fachberaterin ernannt wurde. (*„Die waren am Unterricht gar nicht so interessiert, die wollten von mir mehr wissen!“*). Diese Ernennung zur Fachberaterin kam überaus überraschend. Im Unterricht hatte zuvor niemand bei ihr hospitiert. Irgend jemand mußte wohl eine Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Person abgegeben haben.

„Ich selber konnte mich mit dem ‚Fachberater‘ nicht identifizieren. Also, ich hatte das Gefühl, sie haben keinen Schlechteren gefunden als mich. Und wenn ich zu den anderen Kollegen gegangen bin, hab ich mich immer unwohl gefühlt. Erstens war ich sehr jung, ältere, sechzigjährige Kollegen zu hospitieren; dann bin ich überhaupt nicht der Typ (vielleicht wäre hier zu ergänzen: ‚andere zu kritisieren und zu bewerten‘, Anm. der Verf.), ich denke an meine Zwillingsschwester, ich bin der Typ, der andere mit hochzieht!“

Die nahezu zehn Jahre umfassende Zeit von Studium und Berufstätigkeit in Berlin war „sehr bewegt“. Die Fachberaterin führte Weiterbildungskurse für Kollegen durch, ließ sie in ihrem Unterricht hospitieren. Es oblag ihr unter anderem, die Fachkonferenz Musik für die gesamte DDR in Berlin durchzuführen. Begeisterung bei den einen löste Mißgunst bei den anderen aus.

„Die Kleene, alle schwärmten - und so weiter und so fort -, irgend etwas muß doch mit der faul sein! Da kamen die schnell auf die politische Seite. Meine Grundposition war und ist immer noch: Humanismus. Das, was am Sozialismus echter Humanismus ist und alles, was jetzt echter Humanismus ist, hat mich wahrscheinlich gerettet!“

Um sich politisch nicht festlegen zu lassen, greift die Fachberaterin mitunter zu nicht eindeutigen Stellungnahmen. Als ihr die Aufgabe zuteil wird, einen durch lautstarke Kritik an der FDJ aufgefallenen Kollegen zu beurteilen, rettet sie sich in die diplomatische Umschreibung, daß „vielleicht die Persönlichkeit dieses Kollegen leichte Defizite aufweist“.

„Es war derart kleinkindhaft, wie der das gemacht hat, und alles, was er sagte, auch zur Arbeiterbewegung der SPD, wir hatten wenig Ahnung, aber alles, was er sagte, konnten wir entkräften, wenn wir gesagt haben, ‚jetzt nimm mal den anderen Blickwinkel‘. Der ist dann auch von der Schule geflogen! Da mußten alle Stellung nehmen. Ich habe damals nichts zu dem weiter gesagt, ich hab nur gesagt, daß ich ihn erlebt hab, wie er auf einer Klassenfahrt war. Er war da nicht gut. Also ganz ehrlich, so richtig willkommen mit seiner Hetzerei war der mir auch nicht!“

Es grenzt fast an Ironie des Schicksals, daß dieser sehr vorsichtigen Fachberaterin politisch unterstellt wird, ihre Tätigkeit sei mehr oder minder parteipolitisch untermauert. So unversehens, wie diese Rolle über sie verhängt worden ist, so unvermittelt wird das Ende dieser Tätigkeit eingeläutet! 1984 spitzt sich die politische Lage zu. Hella Rumpf gerät mehr und mehr unter Druck.

„Es sind so viele skurrile Mißverständnisse vorgekommen. Ich sagte nur: ‚Ich gehe jetzt ins PKK‘ (Pädagogische Kreiskabinett), und die Direktorin meinte, ich gehe zur Partei-Kontroll-Kommission, wo ich ja gar nicht drin war, und beschwerte sich. Da hatten sie alle Angst!“

Dem Versetzungsantrag der Lehrerin wird stattgegeben. In einer Schule auf dem Lande im Umkreis von Berlin konnte H. wieder „sie selber sein“ und brauchte sich „nicht zu verbiegen!“

2.4 Aus der Enge in diese Weite ...

Zwei Jahre später ist sie ihrem Mann nach Dresden gefolgt. Die Arbeit an einer Schule in der sächsischen Landeshauptstadt gestaltet sich schwierig. Die

Kommunikation der Kollegen untereinander, das politische Klima in Dresden, sein Niederschlag auf die Sprache im Fernsehen, schneiden im Vergleich mit den Erfahrungen in Berlin, „wo doch alles viel freier war“, schlecht ab.

„Im Fernsehen herrschte eine ganz andere Sprache. Das war ja totale Manipulation! Das war mir deutlich aufgefallen, das war Manipulation pur. Die Nachrichten, die Aussage von Spielfilmen, das klang alles so anders. Das war alles so untersetzt mit unerschwelligten Botschaften.“

Vorurteile, genährt aus alten Spannungen zwischen Dresden und Berlin, werden auf die neue Kollegin übertragen. Entsetzt über die Apathie der Schüler, hält Hella Rumpf sie bewußt dazu an, sich zu wehren, nicht alles mit sich machen zu lassen. Sie gerät zwischen die Fronten von Lehrern und Schülern - und teilt damit das Schicksal von zahlreichen Vertrauenslehrern an westdeutschen Schulen. Die gewählten Unterrichtsinhalte, (Behindertenthematik, Rassismusproblem), die offene Art, auf Lernende zuzugehen, die Einrichtung eines Gesprächskreises für Jugendliche liegen vermutlich noch quer zu dem herkömmlichen pädagogischen Selbstverständnis in der Schule der DDR vor 1989. Die Diskrepanz zu dem schulischen Umfeld mag noch verstärkt worden sein, weil Hella Rumpf in dieser Lebensphase geistigen Anregungen besonders aufgeschlossen gegenüberstand.

„Also ich hatte mir einen Fundus an Platten zugelegt, wirklich gute Musik, an Musikzeitschriften, an Fachliteratur und hab dies alles so im Selbststudium erarbeitet, hab mich sehr dafür interessiert, bin immer tiefer und tiefer eingedrungen. Und dabei ist es nicht nur geblieben, ich habe Fachzeitschriften im Bereich Psychologie gelesen und war dann politisch eingedrungen - das fing so achtzig an (gemeint ist 1980, Anm. der Verf.), und hab da versucht, mich kundig zu machen. Es kam auch die Idee: So wie eine Familie müßte ein guter Staat funktionieren!“

Eine Schlüsselszene in der Konfrontation mit der geistigen Einstellung der Kollegen stellt der Verlust der Kulturzeitschrift „Sputnik“ dar, der Hella Rumpf tief trifft, die anderen Lehrerinnen und Lehrer jedoch - bis auf eine Ausnahme - kalt läßt.

„Jedenfalls 1988 wurde es dann eng! Es gab eine Zeitung, die hieß ‚Sputnik‘, da standen also Artikel drin, ziemlich stark! Übrigens nicht nur politisch, da standen auch Artikel drin zum Gefühlsbereich, auch aus der Kunstszene! Ganz anders, als es bei uns for-

muliert wurde! Und plötzlich wurde dieser ‚Sputnik‘ eingestellt! Für mich bedeutete das, man hätte mir auch Essen und Trinken wegnehmen können.“

Als Scheinbegründung für den Einzug der Zeitschrift mußte die Notwendigkeit, Papier einzusparen, herhalten; H. empfand das, als hätte man ihr „ins Gesicht geschlagen“. Es war eine große Enttäuschung für sie, daß es Lehrer - kulturell Interessierte und Vermittler von Wissen - gab, denen der „Sputnik“ völlig unbekannt war, gar nichts sagte, abgestumpfte Pädagogen, ohne Bedürfnis nach Aufklärung und Horizonterweiterung.

Folgen wir der Einschätzung Hella Rumpfs, so waren es jedenfalls nicht die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule, die an der Vorbereitung des geistigen Klimas der Wende beteiligt waren.² Viel „träge Masse“ und „Selbstzufriedenheit“ hat sie um sich herum wahrgenommen, wenngleich jetzt „massenhaft diejenigen in Erscheinung treten, die ‚immer dafür waren‘“! (Für den Abbau des totalitären Regimes. Anm. der Verf.).

Die Beseitigung des „Sputnik“ erfolgte im Zuge einer zunehmenden Verschärfung des politischen Klimas und gehörte zu solchen Aktionen, durch welche die Macht des alten Systems gestärkt werden sollte. Für Hella Rumpf wurde die Lage zunehmend bedrohlich. Aus politischen Gründen sollte sie die Schule verlassen. Anhörungen bei der Direktorin und beim Schulrat folgten. Vorausgegangen war eine Handlungssituation im Musikunterricht, in dem sie mit Schülern einer 7. Klasse die Oper „Fidelio“ von Ludwig van Beethoven betrachtete. Mit der heiklen Frage eines Schülers: „Gibt’s eigentlich auch politische Gefangene bei uns?“, spitzte sich die Situation zu einem Glaubwürdigkeitstest für die Lehrerin zu. Sollte sie sich mit ihrer Antwort auf ein gefährliches Terrain begeben oder die Gefahr umgehen?

„Und da war ich im Konflikt und hab sehr genau überlegt! Und ich wußte, was ich jetzt sag‘, davon hängt vieles ab. Und da hab ich trotzdem „ja“ gesagt. Es war ja so! Ich wollte die nicht belügen. Ich dachte, wenn die das zu Hause ihren Eltern erzählen! Es waren so intelligente junge Leute, also die einfach zu belügen, noch wo das offensichtlich ist, das kam für mich nicht in Frage.“

2 Ich gehe davon aus, daß es auch anders strukturierte Lehrerkollegien an Dresdens Schulen gegeben hat. Dennoch scheint mir die These der Probandin so provokant und interessant zu sein, daß wir sie an weiterem empirischen Material überprüfen müßten: Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer im SED-Staat hat nicht mitgeholfen, das geistige Klima der Wende vorzubereiten. Wenn diese Annahme haltbar wäre, könnte das Folgen für die Innovationsprozesse im Unterrichtsgeschehen nach der Wende haben.

Diese Veranschaulichung einer Entscheidungssituation gehört zu einer Reihe von Selbstaussagen, wie wir sie als Ausdruck der Selbstvergewisserung im Zusammenhang von Biographisierungsprozessen finden. Die Betroffene versucht, sich Klarheit über ein bedeutsames Ereignis der Vergangenheit zu verschaffen und dabei auch sich selbst „transparent“ zu werden (Marotzki 1990, 104 f.). Der Vorgang der Biographisierung bezeichnet „die Aneignung der Realität der Vergangenheit zur Wirklichkeit eigener Vergangenheit“ (101). Die Erzählerin legt offen, welche Motive im Augenblick der Entscheidung handlungsleitend waren, welche gedanklichen Assoziationen in ihr abliefen, welche Gründe dafür sprachen, sich - bei aller Gefahr - den harten Gegebenheiten zu stellen.

Vor dem Hintergrund eines verhärteten Schulklimas stellt sich die ‚Wende‘ für H. als lebensveränderndes Ereignis dar. Die Mutter stellt einen Ausreiseantrag in den Westen, die Schwester gerät in eine tiefgreifende Lebenskrise. Hella Rumpf ist in zweifacher Weise gefordert: sie leistet „Lebenshilfe“ und sucht nach neuen Orientierungen.

„Ich bin ja dann sofort rüber gefahren in den Westen, hab mich mit Waldorf beschäftigt. Was ich davon gehört habe, hat mir imponiert.“

Selbstkritisch gesteht die Lehrerin ein, daß sie damals „noch nicht so tief eingedrungen war“, heute jedoch vieles mit Abstand sieht, wenngleich sie „etliche Elemente“ der Waldorfpädagogik auch jetzt noch für bedeutsam hält.³

Im Westen hospitiert Hella Rumpf in verschiedenen Einrichtungen der Waldorfpädagogik. Mit Genugtuung stellt sie alsbald fest, daß sie für die Ausbildung einer Waldorflehrerin als sehr geeignet eingeschätzt wird. (*„Ich dachte: Jetzt R. - jetzt bricht deine Zeit an!“*)

Heute, unter dem Vorzeichen gewonnener Distanz, kommt es ihr höchst fragwürdig vor, daß sie Entscheidungen so rasch fällen sollte, ohne die Voraussetzungen für solche Entscheidungen hinreichend zu kennen.

3 Ein besonderes Faszinosum der Waldorfpädagogik stellte für DDR-Bürger möglicherweise die dort vorgefundene betonte Hinwendung zum Subjekt dar, die bis dato in dieser Form nicht existierte. Auch die Affinität zwischen dem Ausschließlichkeitsanspruch des alten politischen Systems und dem - wenn auch qualitativ anders beschaffenen - Ausschließlichkeitsanspruch der anthroposophisch legitimierten Waldorfpädagogik könnte mit dafür sprechen, daß das Interesse an dieser pädagogischen Richtung mit der Öffnung der Grenzen und mit der Veränderung der Normen und Werte bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern so groß war.

„Sie sollten Eurhythmie machen. Sie sollten aufs Eurhythmeum nach Stuttgart! So haben die es eben mit uns gemacht. Und - na, wie das so ist, wenn man das neu kennenlernt, mir fehlte da der nötige Abstand. Es war alles zu viel! Aus der Enge raus in diese Weite - ich war in dem Moment nicht richtig kritisch!“

„Aus der Enge raus in diese Weite!“ - mir scheint, daß Hella Rumpf mit diesem Ausruf ein Lebensgefühl umschreibt, das in zahlreichen Menschen der ehemaligen DDR ausgelöst worden sein mag, die im Westen mit so viel Neuem überflutet worden sind: neuen Konsumartikeln, neuen Ideologien, neuen Möglichkeiten des Wohlstandes und der Freiheit! Das Empfinden, ein Stück weit manipuliert worden zu sein („*So haben die es eben mit uns gemacht*“) und durch die Vielfältigkeit der Angebote überfordert zu sein, dürfte von vielen Bewohnern der Neuen Bundesländer geteilt worden sein. Im Unterschied zu dem häufig zu beobachtenden Minderwertigkeits- oder Unterlegenheitssyndrom, unter dem heute noch zahlreiche Menschen im Osten Deutschlands leiden, besitzt Hella Rumpf jedoch ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein sowie die Fähigkeit, kritisch zu differenzieren.⁴

Eine Entscheidung für oder gegen die Waldorfpädagogik entfällt allerdings, weil mit dem Suizidversuch der Schwester ein kritisches Lebensereignis über H. hereinbricht, das die eigene Entscheidungsfreiheit beschneidet. Eine Ausbildung zur Waldorfpädagogin im Westen läßt sich mit den Betreuungspflichten im Osten nicht vereinbaren.

2.5 *Ein neues Fundament errichten*

Welche Bedeutung mißt H. den mit der Wendezeit erlebten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen für ihr Leben, für ihre pädagogische Arbeit in der Schule, für Prozesse der Selbstfindung zu? Die bleibenden Auswirkungen auf den Unterricht in ihrer Schule hält sie für erstaunlich gering. Während die Schülerinnen und Schüler zunächst die Forderung aufgestellt hatten, der gesamte Unterricht in allen Fächern solle nun so ablaufen wie bei Frau Rumpf und damit vielleicht das Authentische der Person der Lehrerin, ihre Möglich-

4 Gerade in der Phase der sog. Übergangsstudenten ist mir dieses Gefühl der Minderwertigkeit 1993 an der Universität vielfach vermittelt worden. Die Übergangsstudenten im Bereich Musik hatten es auch besonders schwer. Sie hatten bereits ein Studium am PFI (Pädagogischen Fachinstitut) absolviert, das mit der Wende nicht anerkannt wurde. Danach studierten sie an der PH, die ihrerseits in die Universität überführt wurde. Schließlich mußten die Studierenden für die Studiengänge „Musik Studiertes Fach“ noch ein neues Vollstudium mit künstlerisch-praktischem Ausbildungsteil an der Hochschule für Musik „Carl Maria v. Weber“ absolvieren. Als sie - zum Teil mit hervorragendem Ergebnis - ihr 1. Staatsexamen abgelegt hatten, stellte der Freistaat Sachsen bereits keine GrundschullehrerInnen mehr ein!

keit, Spielräume für die Subjektposition in Aneignungsprozessen einzuräumen (Klingberg 1987, S. 59 f.), fassen wollten, geht die Erzählerin im Interview davon aus, daß dieser Wunsch - perspektivisch gesehen - nicht realisiert worden ist.

„Es ist wieder so wie früher, leider, leider, leider!“

Für die Musiklehrerin nimmt nach der ‚Wende‘ ein umfassendes, selbstverordnetes Weiterbildungsprogramm einen großen Stellenwert in ihrem Leben ein. Sie versucht, auf diesem Wege der von ihr durchschauten „Einseitigkeit“ ihres Studiums entgegenzuwirken und auch damit „aus der Enge“ herauszutreten.

„Ich hab so einen ‚Stapel Weiterbildung‘! Da bin ich ganz stolz drauf. Ich hab also Eurhythmie gelassen. Ich hab versucht, mich einerseits musikalisch weiterzubilden, um den Stoff drauf zu kriegen, methodisch und auf der psychologischen Strecke weiterzubilden. Der ‚Beratungslehrer‘ war auch so ein Psychologiestudium, also Volkshochschule und Weiterbildung. Ich bin in den Jahren fast ausschließlich dort hingegangen. Und da war auch viel Mist dabei. Viel Mist! Zum Glück habe ich die Gabe zu unterscheiden. Also ich hatte irgendwo auszusortieren. Aber ich hab mir dadurch wirklich (...) ich hab ein festes Fundament; sowohl musikalisch als auch methodisch und psychologisch. Das Methodische war am leichtesten!“

Die Aufgeschlossenheit für psychologische Probleme, das Interesse an musikbezogenen Inhalten, das Streben nach Erweiterung des eigenen Horizonts, das Ringen um denkerische Positionen, wie es sich dann in dem neu aufgenommenen Ethik-Studium verdichtet, kennzeichnen eine Welthaltung, die bereits vor der ‚Wende‘ deutlich hervortrat. Diese Welthaltung kann sich jedoch mit den sich nun eröffnenden Lern- und Bildungsangeboten in neuer Weise entfalten. Die Lehrerin ringt um ein „neues Fundament“, nachdem sie die Einsicht vollzogen hat, daß „das alte Gebäude (des Sozialismus) in sich nicht stimmig war“.

„Und wenn es noch so schmerzlich ist, das Fundament muß abgetragen werden, völlig weg, das steht man durch im Leben, wirklich! Und ein neues Fundament anlegen, das hab ich für mich gesucht, weil das Gedankengut des Sozialismus mit meinen Vorstellungen nicht zu vereinbaren ist. Die ganze Methodik, das Inhaltli-

che, die ganze Stoffauswahl, das war mir irgendwie vorsortiert und auch manipuliert!“

Bewältigung der Vergangenheit heißt für Hella Rumpf vor allem, sich der Aufgabe zu stellen, die unhaltbar gewordene alte Ideologie, die alle Kultur- und Lebensbereiche sowie deren Deutungsmuster durchdrungen und bestimmt hat, „abzutragen“, in ihren unterschiedlichen Schichten zu erfassen und unwirksam werden zu lassen. Diesem Vorgang haftet in ihrer Beschreibung durchaus etwas „Heroisches“, etwas Radikales, an; er kommt jedoch auch einer großen Anstrengung gleich. Er muß schon allein deshalb ungemein „schmerzlich“ sein, weil er nicht spurlos an der eigenen Identität vorbeigehen kann. Er ist verbunden mit Abschied, vielleicht mit Leere, Ungewißheit, bis ein neues Fundament errichtet ist. Das braucht Zeit, um organisch wachsen zu können, ist mit Veränderung von Bewußtsein verbunden, die nicht allein mit Eigenanstrengung herbeizuführen ist. Über die Schwierigkeiten, die mit einem solchen Prozeß verbunden sind, erfahren wir im Zuge der Selbstthematisierung von Hella Rumpf nicht viel. Wie prägend sich trotz aller Befreiungsversuche und Neuansätze nach der ‚Wende‘ die alten, eingeübten Denkstrukturen als Grundlagen des Verstehens behaupten und in Interpretationsvorgänge einfließen, wird in einer Erzählsequenz deutlich, in der Hella Rumpf über unterschiedliche Verstehensweisen von Kohlbergs Kategorien moralischer Urteilsbildung berichtet, die sich offensichtlich im Diskurs mit ihrem Ethik-Professor im Rahmen des Weiterbildungs-Studienganges an der Universität herausgebildet haben.

„Die Modelle, die wir in Psychologie hatten, das, was Professor Z. entwickelt hatte, war nach dem, was ich gelernt hatte, völlig falsch!“

Zwei Sichtweisen prallen hier aufeinander, die von ihren unterschiedlichen Voraussetzungen her entlarvt und aufgearbeitet werden müßten, um sinnvoll gegeneinander abgewogen werden zu können. Um zu verstehen, warum Professor Z. zu einer anderen Deutung gelangen mußte als Frau Rumpf, wäre - idealiter - die Genese ihres jeweiligen Ergebnisses der Interpretation offenzulegen.⁵ Die Weiterbildungs-Studentin Hella Rumpf gerät hier in einen Konflikt, der mir für viele Menschen in der (Nach-)Wendezeit exemplarisch zu sein scheint. Sie betont auf der einen Seite, ihren „eigenen Weg“ gehen zu müssen, was hier so viel bedeuten mag wie: sich auf ihre Urteilsfindung verlassen zu müssen, die in einem Traditionszusammenhang steht. Damit ist sie

5 Ein solches Verfahren scheitert vielfach bereits daran, daß es sehr mühsam und aufwendig ist.

auf Selbststärkung und Abgrenzung gegenüber einer anderen, an sie herangebrachten (in dem Falle sogar mutmaßlich wissenschaftlich begründeten) Sichtweise bedacht. Auf der anderen Seite findet das Postulat, den „eigenen Weg“ gehen zu müssen, eine Brechung an der klar eingeschätzten Pragmatik einer zu bewältigenden Klausur.

„Ich muß meinen eigenen Weg gehen - aber ich muß eben Klausuren darüber schreiben, mit denen ich nicht unbedingt daneben liegen will!“

Mir scheint, daß die zahlreichen Lebenssituationen in den neuen Bundesländern, in denen diese kognitive Dissonanz nicht aufgearbeitet wird bzw. ausgehandelt werden kann und verdrängt wird, Folgen für die Identität und Folgen für das Miteinander von Menschen aus alten und neuen Bundesländern haben muß. Eine besondere Gefahr liegt meiner Beobachtung nach in einer Art „geistig erzwungener Anpassungshaltung“, ohne daß die innere Notwendigkeit als emotional-denkerische Voraussetzung für diese Anpassungshaltung subjektiv evident geworden ist.⁶

Eine Balance zwischen Offenheit und fixierter Position zu finden und zu halten, immer wieder neu zu ertragen, *„in allem auf mich (sich) angewiesen zu sein“*, diese Grundanliegen bezeichnen vielleicht am ehesten, was es für Hella Rumpf heißt, Gegenwart und Vergangenheit zu bewältigen. *„Das Schwierigste und das Bedeutsamste“*, so lautet eine ihrer Selbstaussagen, *„ist bei mir eins!“*

3 Ausblick: Facetten einer DDR-spezifischen Lernbiographie

Folgen wir der These Jürgen Henningsens, „Autobiographie ist Selbstvergewisserung und Gestaltung eines Bildungsschicksals“ (S. 90), so läßt sich die Lernbiographie Hella Rumpfs in ihrer besonderen Beschaffenheit („qualitas“) als ein komplexer, aktiv gestalteter Prozeß begreifen. An ihm können wir nachvollziehen, wie ein Subjekt in einer gegebenen historisch-gesellschaftlichen Situation auf Einflüsse DDR-spezifischer Bildungsinstitutionen reagiert, (z.B. auf eindimensionales Denken, ideologischen Ballast, verzerrte musikwissenschaftliche Darstellungen in der Erweiterten Oberschule, in der

6 Die Gefahr liegt hier m. E. vor allem in einer Aufspaltung, die als psychische Haltung nur schwer durchzuhalten ist. Eine solche Aufspaltung ist auch schon früh in Kindern hervorgerufen worden, wenn sie zwischen unterschiedlichen Welten in Schule und Elternhaus hin- und her balancieren mußten. „Alles, was zu Hause offensichtlich wert und teuer war, wurde in der Schule nicht gebraucht.“ (Interview mit Edda Weiss)

Ausbildung zur Heimerzieherin, in Studium und studienbegleitender Praxis), wie solche Einflüsse abgewehrt oder unterlaufen werden. Wir erleben in der Retrospektive mit, wie sich darüber hinaus im Streben nach der Erweiterung des eigenen Horizontes ein besonderes Interesse für musikalisch und psychologisch fundierte Formen der Vermittlung herausbildet, wie menschliche Aufgaben und Herausforderungen in Familie und Schule angenommen und bewältigt werden. (Die Krise der Zwillingschwester etwa liegt zeitlich quer zur eigenen Chance, im Bereich der Waldorfpädagogik Neuland zu erobern.)

Schließlich gewinnen wir die Einsicht, wie im Falle von Hella Rumpf die Wendezeit-Ereignisse als Möglichkeit der Neudefinition eigener Identität begriffen werden: Im mühsamen Ringen um ein „neues Fundament“ zeichnet sich ein eigenes Verständnis ab in Bezug auf die Forderung nach „Bewältigung der Vergangenheit“.

Nicht zuletzt an dem - für die Tätigkeit einer „Fachberaterin Musik“ charakteristischen (und fehlgeschlagenen) Balanceakt zwischen Widerständigkeit und vorsichtigem Taktieren, an dem Konflikt zwischen dem Beharren auf dem eigenen Weg und einer geforderten Anpassung an neue Interpretationsmuster, wie er das Weiterbildungs-Studium Ethik durchzieht, oder an der Enttäuschung über die in der Nach-Wendezeit ausgebliebenen, durchgreifenden Veränderungen im Musik-Unterricht an der Mittelschule können wir ablesen, welche persönlichen Anstrengungen, welche Energie aufgebracht werden mußten, um Schwierigkeiten zu lösen, Spannungsfelder zu überwinden und die Übereinstimmung mit sich selbst nicht zu verlieren.

Die früh von Hella Rumpf bewußt vollzogene Erfahrung, „auf mich (sich) selbst angewiesen zu sein“, hat im Kontext ihrer Bildungsgeschichte eine eigene Bestätigung gefunden.

Literatur

- Adler, G.(1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zu musikalischer Sozialisation und Motivation. Diss. Hannover
- Alheit, P./ Hoerning, E.M.(1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M.: Campus
- Alheit, P./ Fischer-Rosenthal, W./ Hoerning, E.M. (1990): Biographieforschung. Bremen
- Antholz, H.(1994): Zur (Musik-) Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen - Erfahrungen - Erkenntnisse eines Betroffenen. Augsburg: Wißner

- Autorenkollektiv unter Leitung von E. Meumann: Thesen zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik, In: „Pädagogik“. 44/1989. 5. APW, 449-537
- Baacke, D. (1985): Ausschnitt und Ganzes - theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: D. Baacke/ Th. Schulze. Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen/Probleme/ Beispiele. Weinheim: Beltz, 11
- Baacke, D./ Schulze, Th. (Hg.) (1979/1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa
- Bastian, H.G.(1987): Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1989): Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-) Begabungen. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1991): Dem Leben auf der Spur. Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Mainz: Schott, 208-221
- Bastian, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott
- Bäßler, H. (1992): Rezension der Textdokumentation Musikpädagogik/ Musikdidaktik in der DDR. Hrsg. von R.-D. Kraemer. In: Musik und Bildung 5/1992, 53-56
- Benner, D.(1993): Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1993, 891-906
- Benner, D./ Sladek, H.(1994): Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die unterschiedliche Auslegung seiner harmonistischen Annahmen zum Verhältnis von Begabung und Bestimmung in den Jahren 1946/47. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske&Buderich, 37-54
- Benner, B./ Sladek.H. (1995): Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1/1995, 63-79
- Benner, D./ Merkens, H./ Schmidt, F.(Hg.) (1996): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin: Freie Universität. Institut für Allgemeine Pädagogik
- Benner, D./ Merkens, H./ Gatzemann, Th. (Hg.) (1996): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik

- Bimberg, S.(1996): Nachhall - 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR (2. Bde.). Essen: Die Blaue Eule
- Bittner, G.(1979/1993): Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: D. Baacke/ Th. Schulze (Hg.), 120ff.
- Bönsch, M. Von der Unterrichtslehre zur wissenschaftlichen Didaktik und deren Ausdifferenzierung. Die Entwicklung der allgemeinen Didaktik in der BRD und in der DDR von 1945-1956/57. In: Hoffmann/Neumann (Hg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR (Bd. I), 209ff.
- Brüning, W./ Fischer, E./ Thorbeck, J./ Wollong, H.-L. (Hg.) (1985): Die Musikschulen in der Deutschen Demokratischen Republik: Funktion und Leistungsangebot - Arbeitsweise - Historische Aspekte. Berlin: Neue Musik
- Cloer, E./ Wernstedt, R. (Hg.) (1994): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Combe, A. (1983): Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen - Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Reinbek
- Drefenstedt, E. Konzeptionelle Fragen der Theorieentwicklung auf pädagogischem Gebiet, bezogen auf die SBZ/DDR und den Zeitraum von 1945-1956/57. In: Hoffmann/Neumann (Hg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. a.a.O., 75ff.
- Fröde, B. (1997): Zur DDR-Musikerziehung: Aufarbeiten? Was? Wie? Wozu? Und auch: Wer?. In: Musik in der Schule 2/1997, 101-105
- Fröde, B. (1996): „Das alte ist vergangen, das neue angefangen, Glück zu ...“. Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR. In: Musik und Bildung 5/1996, 60ff.
- Fröde, B. (1997): Zwischen Tradition und Innovation - Zur Situation des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern (Sek.I), unv. Manuskript, erscheint in: Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2, Kassel: Bosse, (in Vorbereitung)
- Fuchs, W. (1980): Möglichkeiten der biographischen Methode. In: L. Niethammer (Hg.). Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M., 323-348
- Gembris/ Mayring (1992): Über das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Musikpädagogische Forschungsberichte 1991, Augsburg: Wißner
- Gies, St. (1997): Neuorientierung kann nicht Aufgabe des Ostens allein sein. In: Musik in der Schule, 3/1997, 147-149
- Grimmer, F. (1985): Unglückliche Liebe zum Klavier. Voraussetzung von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht. In: Zeitschrift für M. P., 29/1985, 69ff.
- Grimmer, F. (1989): Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse bei Musikstudierenden in der Leh-

- rerabildung. In: Unterrichtsforschung. Hrsg. von H.-J. Kaiser. Musikpädagogische Forschung, Bd. 7. Laaber, 71-87
- Grimmer, F. (1988): Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte - Beiträge zum Klavierenlernen im Lehrerstudium. In: K. Heipcke/ R. Messner (Hg). Konstitution von Inhalten - Eigenständiges Lernen. Kassel: Schriften der Gesamthochschule. Universität Kassel
- Grimmer, F. (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter
- Heinze, Th. (1987): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven. Opladen: Leske&Buderich
- Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Essen 1981 Heinze, Th./Klusemann, W./Soeffner, G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, päd. extra, Bensheim 1980
- Hermanns, H. (1984): Narratives Interview. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart, 241f
- Hermanns/ Tkocz/ Winkler (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographieanalytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt
- Herrmann, U. (1987): Biographische Konstruktion und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1987, 303-323
- Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Weinheim/München: Juventa
- Hoffmann K. und Autorenkollektiv (1976): Methodik Musikunterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hg.) (1994): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hoffmann-Riehm, Chr. (1984): Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München
- Holtmeyer, G. (Hg.) (1989): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven. Regensburg: Bosse
- Jugendwerke der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen: Leske&Buderich
- Kaiser, H. J. (1997): Zur DDR-Musikerziehung: Erinnerungen - Fragen - Einmischungen. In: Musik in der Schule, 5/1997, 269-272

- Klier, F. (1990): Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München
- Klingberg, L. (1990): Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“, Erziehungswissenschaftliche Reihe, Heft 74, Potsdam 1987. Überarbeitete Ausgabe im Verlag Volk und Wissen, Berlin
- Kraemer, R.-D. (Hg.) (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. Essen: Die Blaue Eule
- Krüger, H.-H./ Ecarius, J./ Grunert, C. (1993): Kindheit in Ostdeutschland. Forschungsberichte. Halle
- Krüger, H.-H. (1995): Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske&Buderich, 32-55
- Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske&Buderich
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd.2: Methoden und Techniken. 3. Aufl. Weinheim: Beltz
- Lindner, B. (1991): Biographische Forschung in Ostdeutschland. Ein Rückblick und mehrere Ausblicke. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 2/1991, 247-259
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen. Weinheim
- Marotzki, W./ Kokemohr, R. (1989/1990) (Hg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien, 2 Bde, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Maurer, F. (1981): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt/M.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Mollenhauer, K./ Rittelmeyer, Chr. (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München
- Niethammer, L. (Hg.) (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Oevermann/ Konau/ Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 352-433
- Olias, G. (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/1992, 187-188, 197-198

- Olias, G. (1990): Versuch einer Standortbestimmung zur Musikerziehung in der ehemaligen DDR. In: Deutscher Musikrat. Musikforum Nr. 73, 30-34
- Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner (Hg.). Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt, New York, 112-157
- Riemann, G. (1983): Biographieverläufe psychiatrischer Patienten aus soziologischer Sicht. Eine empirische Untersuchung. Diss. masch., Kassel
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M.
- Schonig, B. (1994): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Schulze, Th. (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte - Ausblicke. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, a.a.O., 10-32
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Hrsg. von J. Matthes, H. Pfeifenberger, M. Stooberg. Nürnberg
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narrative Interviews. In: Neue Praxis, 3/1983; 283-293
- Stübe, G. (1993): Erfahrungsbezogenes, selbstgesteuertes Lernen im Musikkurs an der Volkshochschule (VHS), eine qualitative Untersuchung zur Lernrealität Erwachsener. Diss. Essen, veröffentlicht 1995 unter: „Da könnt ich einen Schrei loslassen ...“ Subjektive Einflüsse auf das Musiklernen Erwachsener. Augsburg: Wißner
- Thorbeck, J. im Auftrag des Ministeriums für Kultur der DDR, Abteilung Musik (Hg.) (1970): Sammlung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und staatlichen Weisungen für die Arbeit der Musikschulen und der freischaffenden Musikerzieher, 2. Aufl.
- Wander, M. (1981; 1994): Frauen in der DDR. Protokolle. Darmstadt/Neuwied (6. Aufl.) von Wensierski, H. J.: Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im Umbruch. Opladen
- Wander, M. (1995): Abschied von der DDR - zur Biographisierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, a.a.O., 218-239

- Wensierski, H.-J. (1994): Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger Bürger im Umbruch. Opladen
- Wiedemann, P.M. (1986): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim/München

Prof. Dr. Frauke Grimmer Westfalenstraße 2
34131 Kassel

Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa

Am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg wurde 1997 ein Forschungsprojekt mit dem Ziel begonnen, Einblicke in Gemeinsamkeiten und jeweilige nationale Besonderheiten musikalischer Erziehung an allgemeinbildenden Schulen in Europa zu gewinnen. Die Studie untersucht, welche Grundkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten die Schulen in den einzelnen Ländern vermitteln sollen. Darüber hinaus geht es um die Frage, ob es neben der vielfältigen kulturellen Identität der einzelnen Länder ein gemeinsames europäisches, im Musikunterricht des Primarbereiches zu vermittelndes Kulturgut gibt. Analysiert werden die curricularen Musikpläne für 6-10jährige SchülerInnen jener Länder, die zum Zeitpunkt des Beginns der Untersuchung Mitglied der EU waren. Für die Beschränkung auf den Pflichtschulbereich der 6 - 10jährigen spricht, daß im Blick auf die Vergleichbarkeit der musikalischen Ausbildung für diese Altersstufe die größte Übereinstimmung im Hinblick auf die verschiedenen nationalen Schulsysteme zu erwarten ist. In unserem Beitrag legen wir keine Ergebnisse der Arbeit vor, sondern stellen die forschungsmethodischen Probleme dar.

1 Forschungstypische Einordnung der Studie: Vergleichende Forschung

Aufgabe einer vergleichenden Forschung ist es, Gemeinsamkeiten und Differenzen musikalischer Erziehung und Bildung in anderen Ländern, Regionen und Kulturen zu untersuchen. Als Phasen des Forschungsprozesses können gelten 1. die *Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes*, 2. die *Auswahl der Vergleichsaspekte*, 3. die *Analyse der Wirkfaktoren* und 4. die *Auswertung der Ergebnisse*. Die Beschreibungen und Analysen dienen dazu, gewonnene Erkenntnisse für wissenschaftliche und bildungspolitische Verwertungszusammenhänge zu nutzen. Der Vergleich als Forschungsmethode gewinnt insofern an Bedeutung, als mit seiner Hilfe verschiedene Einflüsse auf Bedingun-

gen, Prozesse und Wirkungen der Aneignung und Vermittlung von Musik untersucht werden können.

1.1 Arbeitsprogramm

Das Arbeitsprogramm der auf drei Jahre angelegten Untersuchung ist wie folgt aufgebaut:

- Anforderung der curricularen Musik-Pläne für 6-10jährige bei den Ministerien (aller Pläne liegen bereits vor); Übersetzung der Lehrpläne (teils erfolgt); Analyse der Einzelpläne aus lehrplantheoretischer und musikdidaktischer Sicht;
- Entwicklung und Erprobung eines Analyserasters auf der Grundlage einer von Clemens M. Schlegel entwickelten Strukturmatrix mit dem Ziel einer Synopse der Einzelpläne; Vergleich (Gemeinsamkeiten, Differenzen);
- Darstellung der bildungspolitischen Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern (z. B. Schulsystem, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Evaluation);
- Auswertung und Konsequenzen: Interpretation der Ergebnisse im Blick auf Probleme der Harmonisierung von Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrerausbildung;
- kommentierte Veröffentlichung der Lehrpläne.

2 Forschungsstand

Es gibt unseres Wissens derzeit noch keine Arbeit, die sich mit über den nationalen Vergleich hinausgehenden Fragestellungen beschäftigt. Es liegen jedoch einige Arbeiten vor, die durch ihre Fragestellung und ihr methodisches Repertoire für unser Projekt besonders relevant erscheinen.

2.1 Lehrplanvergleich von Heidelind Ockert¹

Heidelind Ockert vergleicht in ihrer Arbeit musikdidaktische Konzeptionen von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien (= Lehrplänen) und Lehrmitteln in der BRD, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz. Zu diesem Zweck

1 Ockert, H.: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986.

analysiert sie, neben zahlreichen Schulbüchern, zehn bundesdeutsche, den österreichischen und zwanzig Schweizer Musiklehrpläne.

2.1.1 Vergleich der Aufgaben des Musikunterrichts

Um ein Strukturprofil entwerfen zu können, faßt H. Ockert alle Aussagen zu den Aufgaben des Musikunterrichts nach vier Kriterien zusammen:

1. Musiktheorie;
2. Bildung der Anlagen, des Gemüts, der Sinne und des Körpers;
3. Erwerb von Bildungsgut;
4. gesellschaftlicher Bezug; soziales, kritisches, handelndes Verhalten.

Für jeden Satz oder Satzteil vergibt sie Punkte in je eine der Kategorien, summiert sie und drückt das Ergebnis graphisch aus.

2.1.2 Vergleich der Lernziele

Auch die Lernziele analysiert sie mit derselben Methode und bildet dazu sieben Kategorien:

1. Die menschliche Stimme
2. Der menschliche Körper (Bewegung, Tanz, Pantomime, Körperinstrumente)
3. Spiel auf Instrumenten
4. Medienanleitung (Umgang mit technischen Medien)
5. Musiklehre
6. Verhalten
7. Gesellschaftlicher Bezug, außerschulisches, öffentliches und privates Musikleben

Diese wörtlich übernommenen Formulierungen bezeichnet Ockert als *Lernziele*. Der Zusammenhang zwischen Lerninhalten und Lernzielen wird nicht berücksichtigt. Für jede Jahrgangsstufe gesondert werden die Lernziele den Kategorien zugeordnet, summiert und graphisch dargestellt.

2.1.3 Kritik

Sinnvoll erscheint der Ansatz, die Aufgaben des Musikunterrichts und die fachspezifischen Lernziele jeweils eigens zu erheben. Dies ergibt sich aus der

unterschiedlichen Abstraktionsebene der Lernzielformulierungen. Darüber hinaus läßt sich damit überprüfen, ob die Gewichtung der Intentionen sich mit der Verteilung der Lernziele auf die einzelnen Lernbereiche deckt. Die Erstellung von Lernzielkategorien bietet die Möglichkeit, die einzelnen Lehrpläne zueinander in Beziehung zu bringen. Die Zuordnung eines Lernzieles in nur eine einzige Kategorie wird jedoch der Differenziertheit der Sache nicht gerecht: Jedes Lernziel hat verschiedene Ebenen und Bedeutungszusammenhänge. Ein Beispiel: Wer singt, reproduziert nicht nur ein Lied, er hört auch, gestaltet, liest Noten, betreibt Stimmbildung, entwickelt seine Sprachfähigkeit, fügt sich in die Gemeinschaft ein, bewegt sich vielleicht dazu, erfährt Neues über den Inhalt, schult sein Gedächtnis ... Die Liste ließe sich verlängern. Es ist deshalb sehr einseitig, ein Lernziel nur einer Kategorie zuzuordnen. Übernehmen könnte man zwei Aspekte:

- Getrennte Behandlung der Richtziele aus den Präambeln und der fachspezifischen Lernziele der einzelnen Teilbereiche
- Bildung von Lernzielkategorien.

Um eine differenzierte Analyse zu ermöglichen, müssen einzelne Lernziele jedoch unter verschiedenen Gesichtspunkten *mehreren* Kategorien zugeordnet werden.

2.2 *Synopse der deutschen Lehrpläne von Eckhard Nolte (1982 und 1991)*²

Hatte Eckhard Nolte sich in früheren Publikationen mit historischen Lehrplänen der letzten 160 Jahre (bis 1975) beschäftigt, so widmet er sich in den vorliegenden Publikationen einer synoptischen Zusammenfassung aller deutschen Musiklehrpläne. Nach der Darstellung der großen Entwicklungslinien in der Musikpädagogik und den Veränderungen zwischen den Lehrplangenerationen der 60er-, 70er- und 80er-Jahre geht er deskriptiv an die wesentlichen Strukturelemente von Lehrplänen heran. Er untersucht dabei folgende Kategorien:

- Legitimation und allgemeine Intentionen des Musikunterrichts
- Methodische Hinweise
- Lernkontrolle (nur 1991).

2 Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil I: Primarstufe. Mainz 1982.

Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz 1991.

<i>Lernziele</i>	<i>Lerninhalte</i>	<i>Lernfelder</i>
<ul style="list-style-type: none"> - auditive Lernziele - kognitive Lernziele - affektive und motivationale Lernziele - expressive Lernziele - psychomotorische Lernziele - transformative Lernziele - kreative Lernziele - explorative Lernziele - soziale Lernziele 	<ul style="list-style-type: none"> - Musik als Klangerscheinung - Musik als Struktur - Musik als Kunstwerk - Musik im gesellschaftlichen Kontext - Musik in ihrer Beziehung zum Individuum - Notation von Musik - Realisation und Verbreitung von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktion - Reproduktion - Rezeption - Reflexion - Transposition

2.2.1 Kritik

Noltes Ansatz bringt zu jedem einzelnen Bereich Auflistungen und Systematiken. Einzelne Systematisierungsvorschläge können von ihm übernommen werden, da sie musikunterrichtliches Geschehen auf breiter Basis abdecken. Es wird aber notwendig sein, sie einerseits an die Anforderungen der Fragestellung unserer Studie anzupassen, andererseits wechselseitige Zuordnungen aufzuzeigen. Eine vergleichende Analyse im Sinne unserer Aufgabenstellung müßte die *Interdependenz* der verschiedenen Teile eines Lehrplanes im Auge haben, um ein Profil des Lehrplanes zeichnen zu können.

2.3 Das Strukturnetzmodell von Ralf Meißner (1996)³

In seiner Publikation „Musikunterricht als Netzwerk“ beschäftigt sich Meißner (1996a) neben verschiedenen Aspekten der Unterrichtsplanung hauptsächlich mit der Frage, wie curriculare Konzepte auf differenziertere Weise als bisher beschrieben und verglichen werden können. Dazu entwickelt er ein *Strukturnetzmodell*, das Unterrichtsthemen auf ihre einzelnen thematischen Bestandteile (Themenelemente) zurückführt und diese einem Rastersystem (Themenmatrix) zuordnet. Jedes Themenelement wird dabei nicht nur - wie das bei H. Ockert der Fall ist - *einer* Kategorie zugeordnet, sondern *mehrfach* mit anderen Bezugspunkten verknüpft, so daß eine differenziertere Darstellungsweise möglich wird.

3 Meißner, R.: Musikunterricht als Netzwerk. Kassel 1996 a.

C: Musikbezogene Umgangsweisen																		
	Sonstige			Gestalten			Umformen				Hören		Nachdenken					
	ohne	manuell	Text erstellen	vokal	instrumental	apparativ	erfinden	Notation	Bild	Bewegung	Szene	Sprache	vegetat.-mot.	emotional	strukt.-distan.	informieren	untersuchen	beurteilen
A: Musikarten	I	Klass. Instrumentalmusik																
		Klass. Vokalmusik																
		Musiktheater																
		Neue Musik																
		Geistliche Musik																
	II	Rock/Pop																
		Jazz und Vorformen																
	III	Lied/Tanz anderer Kulturen																
		Kunstmus. anderer Kulturen																
		Lied																
	IV	Tanz-/Fest-/Marschmusik																
		Film-/Wertermusik																
		Sonstige Musikarten																
		Musikarten summarisch																
	I	Akustik																
Ordnung																		
Klang																		
Klangzeuger																		
Besetzung																		

A: Musikarten

Klass. Instrumentalmusik
Klass. Vokalmusik
Musiktheater
Neue Musik
Geistliche Musik
Rock/Pop
Jazz und Vorformen
Lied/Tanz anderer Kulturen
Kunstmus. anderer Kulturen
Lied
Tanz-/Fest-/Marschmusik
Film-/Werbermusik
Sonstige Musikarten
Musikarten summarisch
Akustik
Ordnung
Klang
Klangerzeuger
Besetzung

[illegible]

Abb. 1: Strukturnetz nach Meißner, 1996. S. 80.

Meißner geht von drei Teilebenen zur Betrachtung musikunterrichtlicher Aspekte aus. Er stellt jeweils bisherige Systematisierungsansätze vor, um dann eine eigene, neue Klassifizierung vorzunehmen. Dabei unterscheidet er

Themenmatrix A:	Themenmatrix B:	Themenmatrix C:
<i>Musikarten</i>	<i>Musikaspekte</i>	<i>Musikbezogene Umgangsweisen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - abendländisch-europäische Kunstmusik (Musikbereich I) - Rock - Pop - Jazz (Mb.II) - Musik anderer Kulturen (Mb.III) - funktionale Musik (Mb.IV) 	<ul style="list-style-type: none"> - Material (I) - Gestaltung (II) - Sinnbezüge (III) - Umgang (IV) - Wirkung (V) - Funktion (VI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Musik gestalten - Musik umformen - Musik hören - Nachdenken über Musik

Jedes Lernziel wird auf seine einzelnen Komponenten hin untersucht und den entsprechenden Bereichen zugeordnet. Dabei zeigt sich, daß nicht alle Lernziele Bezüge zu allen drei Bereichen aufweisen. Meißner beschreibt sie demnach als ein-, zwei- oder dreidimensional. Darüber hinaus gibt er Verknüpfungsdichte und Verknüpfungsmuster (Kette, Rechteck, Gitter) an.

2.3.1 Einschränkungen seitens des Autors

1. Meißner schränkt die Möglichkeiten seines Modells in mehrfacher Hinsicht selbst ein. Er beschränkt seine Analyse auf die Jahrgangsstufen 7 bis 13 des *Gymnasiums*.
2. Zur Analyse herangezogen werden bei ihm nur Elemente der „mittleren Ebene“ der Lehrpläne:⁴ er meint mit dieser Formulierung die konkret benennbaren *Inhalte* aus dem Kernteil der Lehrpläne. Die „obere“ Ebene (allgemeine Aufgaben und Ziele des Unterrichts, Fachlernziele) und die „untere“ Ebene (methodische Hinweise, Werkempfehlungen) läßt er unberücksichtigt.
3. Der durchgeführte Lehrplanvergleich dient nicht der Lehrplankritik, sondern der Erprobung des Strukturnetzmodells. Er betont, daß für eine gezielte Lehrplankritik auch noch andere Faktoren zu berücksichtigen seien, z. B. die Präambeln der Lehrpläne.

4 vgl. Meißner 1996a. S. 88

4. Die Einordnung in die Themenmatrix empfindet er als nicht immer zweifelsfrei möglich und als von subjektiven Erfahrungen beeinflusst.

2.3.2 Kritik

Im Vergleich zu den zwei anderen geschilderten Ansätzen bringt das Strukturnetzmodell einige Vorteile:

- Es ist das jüngste Verfahren, das auf die Struktur der *aktuellen Lehrpläne* hin konzipiert ist.
- Durch die *Verknüpfung* der einzelnen thematischen Aspekte soll eine differenzierte Darstellung möglich werden.
- Es berücksichtigt eine vergleichsweise *große Anzahl* thematischer Aspekte.

Trotzdem läßt sich auch dieses Modell auf den geplanten Vergleich nicht anwenden.

- Meißner hat dieses Modell für die Jahrgangsstufen 7-13 des Gymnasiums konstruiert und ein sehr differenziertes Analyseraster vorgelegt, das auf die Grundschule so nicht übertragbar ist. Er hat einige Kategorienzuordnungen vorgenommen, die in sich nicht stimmig scheinen.
- Die hohe Dichte und Vielfalt der auszuwertenden Einzelaspekte führt letztlich dazu, daß die Ergebnisse *unübersichtlich* werden und somit an Aussagekraft verlieren.

2.4 Strukturnetz für die Grundschule von Clemens M. Schlegel (1997)⁵

In der Staatsexamensarbeit zum Thema „*Curriculare Pläne für Musik im Vergleich*“ werden die Grundschullehrpläne für Musik in Bayern und Österreich verglichen. Von H. Ockert wird der Aspekt übernommen, die Eingangsbestimmungen hinsichtlich *allgemeiner Lernzielformulierungen* eigens zu analysieren:

5 Schlegel, C.M.: Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Zulassungsarbeit Universität Augsburg 1997.

<i>Bildungsaufgaben des Faches (ÖLP)</i>	<i>Ziele und Aufgaben des Faches (BLP)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. zum Singen, Musizieren, bewußten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten führen 2. Freude, Bereicherung und Anregung erfahren lassen 3. Informationen und Kenntnisse über Musik vermitteln 4. Verständnis für Musik als künstlerische Ausdrucksform anbahnen 5. zur Persönlichkeitsbildung beitragen durch Förderung von <ul style="list-style-type: none"> • Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit • sprachlichen Fähigkeiten • Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit • kritischer und toleranter Auseinandersetzung mit musikalischer Umwelt • Rücksichtnahme auf einzelne und die Gruppe • Bewegungskoordination • Bereitschaft zur Teilnahme an außerschulischen musikalischen Aktivitäten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. schöpferische Kräfte im Kind entwickeln 2. grundlegende Elemente von Musik und Bewegung vermitteln 3. Empfindungs- Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit fördern 4. die natürlichen Ausdrucksmöglichkeiten im gestaltenden Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen entwickeln 5. zu bewußterem Musikhören anleiten 6. die Sprech- und Singstimme pflegen und fördern 7. Verständnis der traditionellen Notenschrift anbahnen

Abb. 2: Stichwortartige Zusammenfassung allgemeiner Lernziele

Ein modifiziertes Modell auf der Basis von Meißner und Nolte wird für die Analyse der Fachprofile entwickelt und berücksichtigt folgende Kategorien (siehe die Abbildungen 3a und b auf den folgenden Seiten):

				Musikaspekte						
allg. Lernzielkategorien				Grundbegriffe	Klang	Form	Gattung Stil	Wirkung Ausdruck	Werk Generation	Kultur Gesellschaft
Musikbezogene Umgebungsweisen	nach-	sprachlich	affektive motivationale							
	ge-	gesanglich	psychomotorische							
	stäl-	instrumental	kognitive							
	ten	technisch	soziale							
	erfin-									
	den									
	um-	Bewegung								
		Szene								
	for-	Bild								
	men	Notenschrift								
Sweisen		graf. Notation								
	hö-	analytisch								
	ren	ganzheitlich								
	nach-	kennenlernen								
denken		beurteilen								

Abb. 3a Strukturnetz nach Schlegel (1997)

<i>Allgemeine Lernzielkategorien</i>	<i>Musikaspekte</i>	<i>musikbezogene Umgangsweisen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - affektive/motivationale Lz. - psychomotorische Lz. - kognitive Lz. - soziale Lz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grundbegriffe - Klang - Form - Gattung / Stil - Wirkung / Ausdruck - Werk / Geschichte - Kultur / Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - nachgestalten (sprachlich, gesanglich, instrumental, technisch) - erfinden - umformen (in Bewegung, Szene, Bild, Notenschrift, grafische Notation) - hören (analytisch, ganzheitlich) - nachdenken (kennenlernen, beurteilen)

Abb. 3b Strukturnetz nach Schlegel (1997)

Die Abbildungen 4 bis 7 (auf den folgenden Seiten) geben Beispiele für die Auswertungsmöglichkeiten:

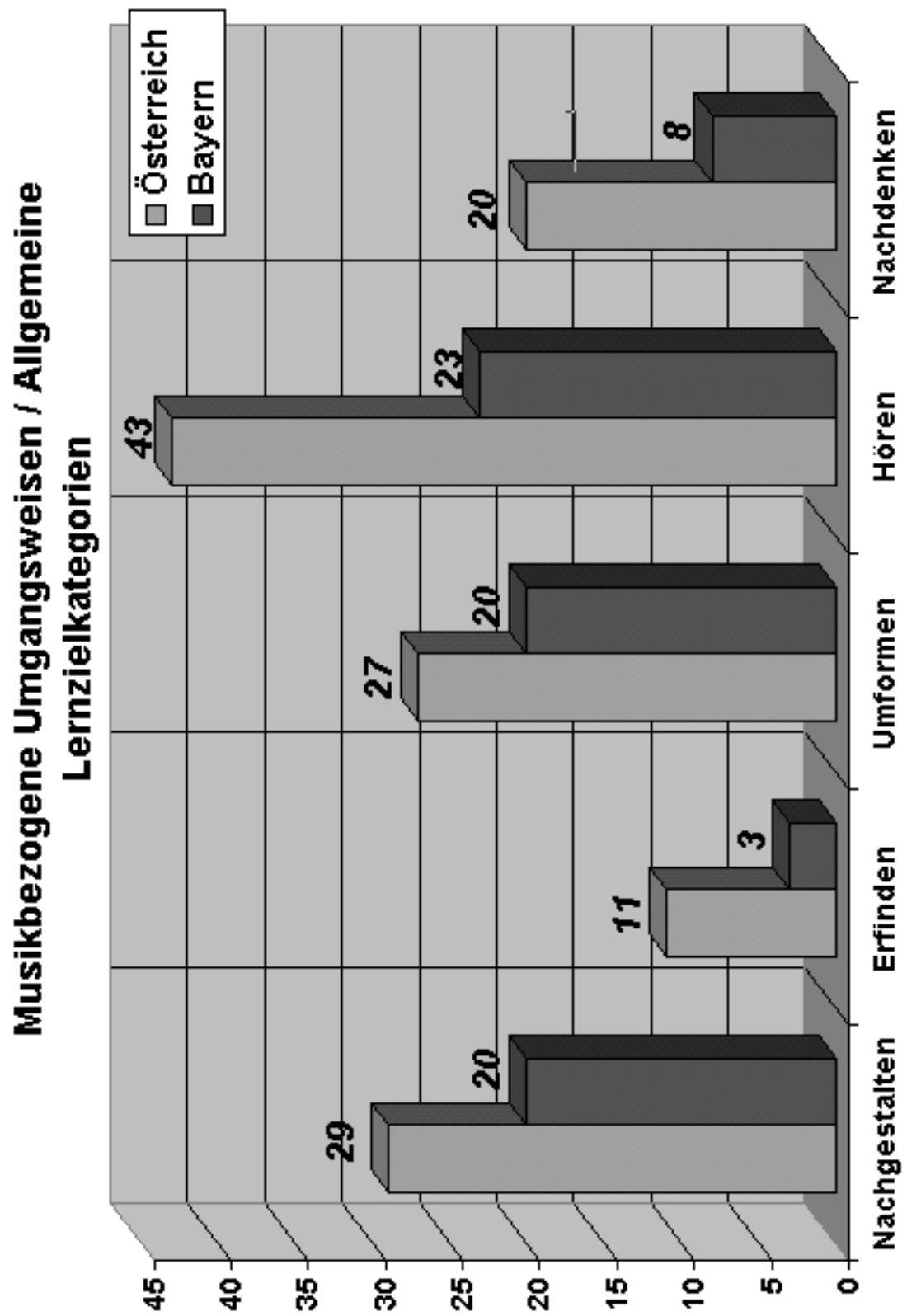


Abb. 4

Musikbezogene Umgangsweisen / Musik - Aspekte

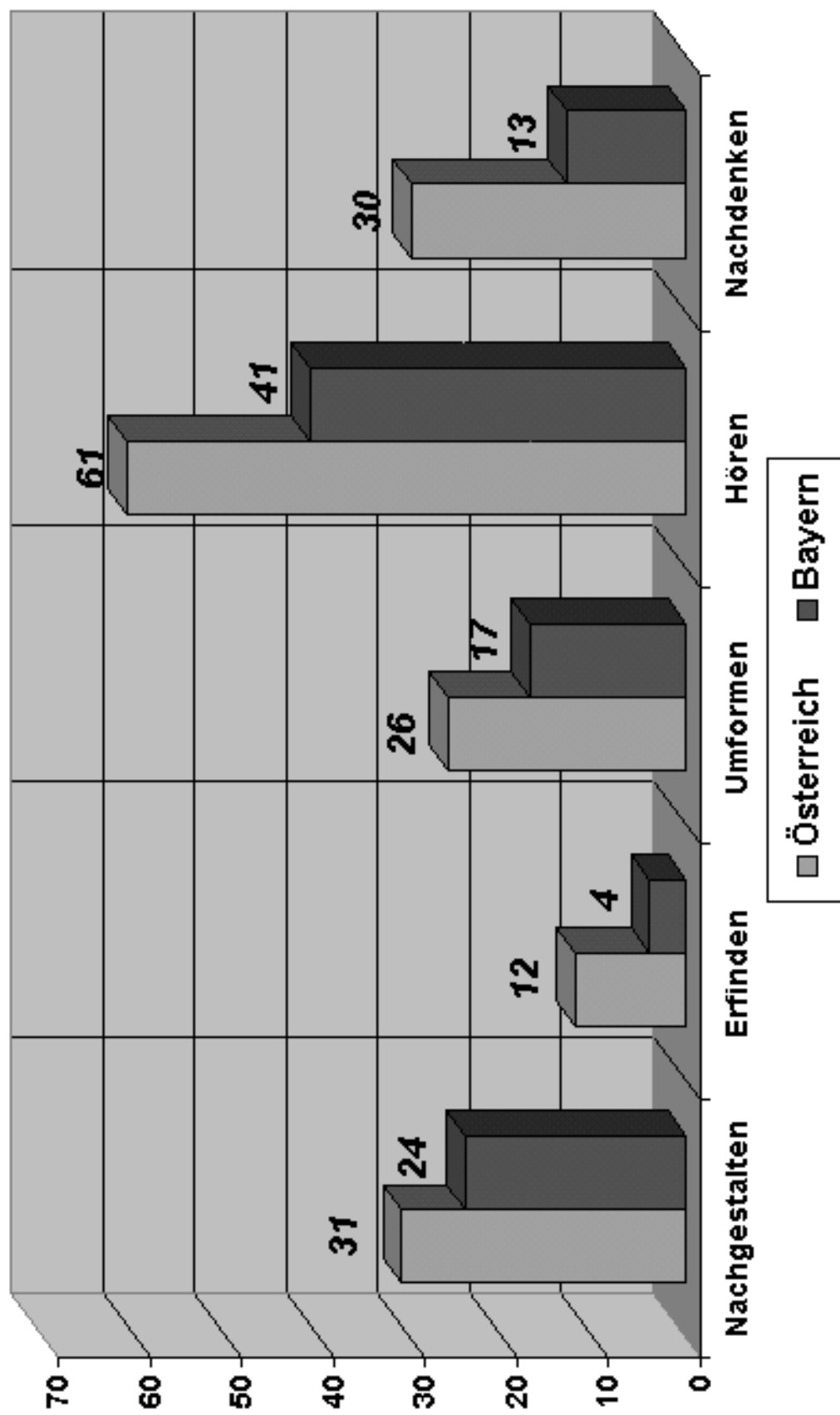


Abb. 5

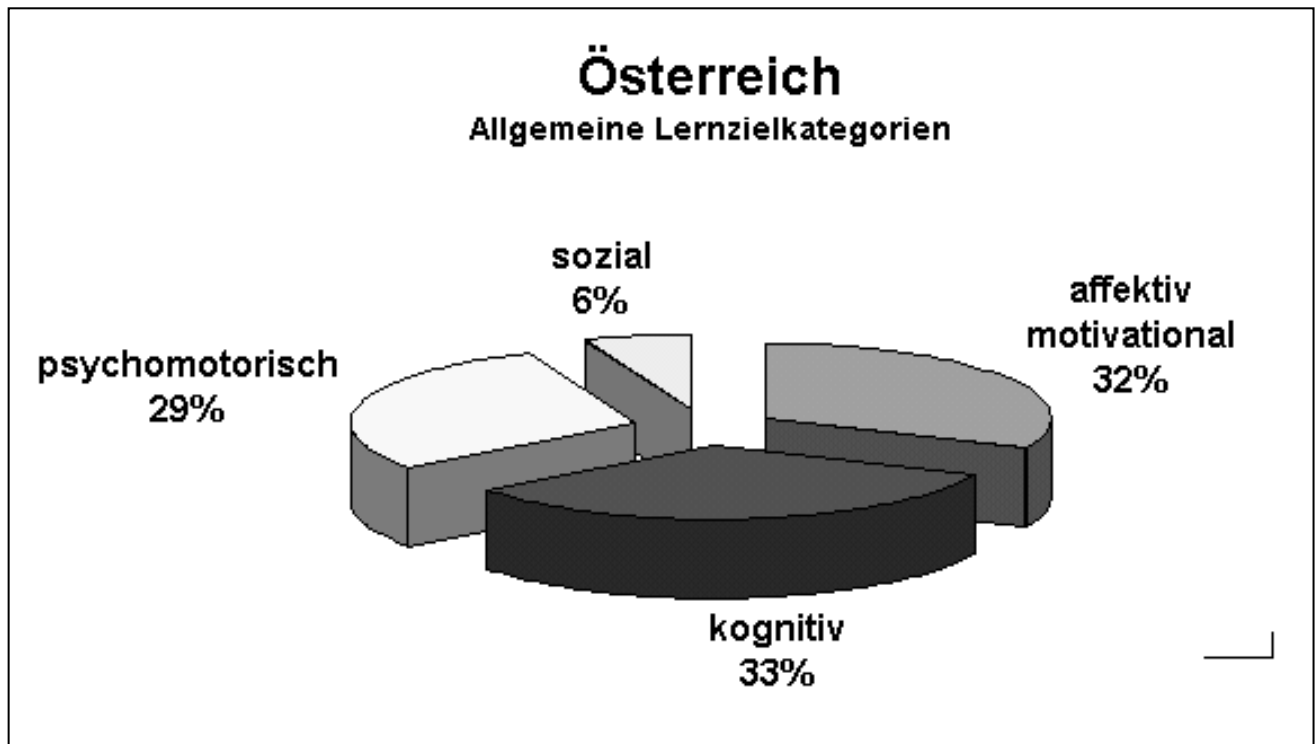


Abb. 6

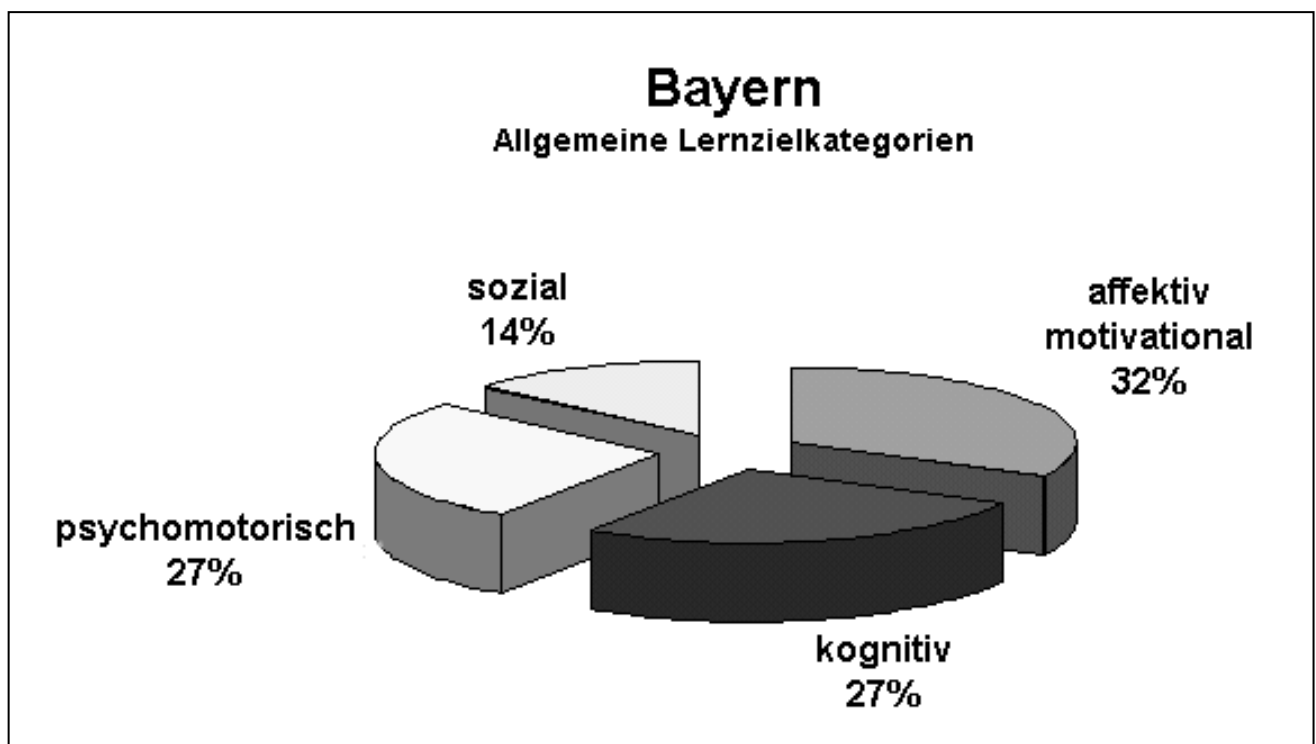


Abb. 7

3 Analyseprobleme

3.1 Übersetzungsproblematik

Wie sich bei den ersten Übersetzungen bereits gezeigt hat, überfordert die Übertragung der Fachtermini die beauftragten Büros. Alle wörtliche Übersetzungen müssen im Hinblick auf eine einheitliche Fachterminologie überarbeitet werden. Bei den gängigen Sprachen englisch/französisch/italienisch ist dies leichter möglich als bei weniger verbreiteten Sprachen (z.B. wurde „blocks of sounds“ übersetzt mit „Tonblöcke“, richtiger wäre „Cluster“; „awareness of other performers“ wurde übersetzt mit „Bewußtsein für andere Künstler“, richtiger wäre „bewußtes Wahrnehmen der anderen Mitspieler“, die Übersetzung von „arts education“ mit „Kunsterziehung“ ist nicht möglich, da dieser Begriff im deutschen Sprachgebrauch bereits eine andere Bedeutung hat; richtig wäre „künstlerische Bildung“).

Es ist daher notwendig, die Begriffsgeschichte in der jeweiligen nationalen musikpädagogischen Tradition zu berücksichtigen.

3.2 Terminologieproblematik

Bei Sichtung schon eines kleinen Teiles der umfangreichen Literatur zur Lehrplantheorie und Curriculumforschung stellt sich heraus: Es gibt keine einheitliche Fachterminologie, klare Abgrenzungen fallen schwer. So findet man annähernd bedeutungsgleich etwa *Lernziel* und *Aufgaben*, *Lerninhalt* und *Lerngegenstand*, *Lernbereich* und *Lernfeld*, *Teilbereich* und *Unterrichtseinheit*, *Methoden* und *Unterrichtsverfahren*. „Werden einerseits für das gleiche Phänomen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, so wird andererseits der gleiche Terminus nicht selten in voneinander abweichender Bedeutung gebraucht.“⁶ Was sich bereits als Hindernis für die Analyse der deutschen Lehrpläne erweist, verschärft sich noch bei der Übersetzung der Fachtermini fremdsprachiger Lehrpläne, die Spielräume der Interpretation zulassen und ohne Kenntnis des fachdidaktischen Forschungsstandes im jeweiligen Land nur unzulänglich interpretiert werden können.

6 Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz 1991. S. 26

3.3 Probleme der Festlegung der Analysekriterien

3.3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Kategorienbildung

3.3.1.1 Kategorienbildung bei den Fachprofilen

Die Literaturstudien zeigen, daß die Kategorien in den Fachprofilen von den jeweiligen Autoren nach unterschiedlichen Kriterien vorgenommen werden. Um eine willkürliche Auswahl auszuschließen, sollten die Kategorien auf der Grundlage des allgemeindidaktischen und musikdidaktischen Forschungsstandes, aus lehrplantheoretischer Sicht und aus der konkreten Einzelanalyse der jeweiligen nationalen Lehrpläne abgeleitet werden. Die Summe der Aussagekategorien bildet ein für die Durchführung der Arbeit mögliches Analyseinstrument.

Berücksichtigung des allgemein- und musikdidaktischen Forschungsstandes

<i>Allgemeine Didaktik</i>	<i>Problemfelder</i>	<i>Musikdidaktik</i>
Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Unterrichten und Lernen gesellschaftlich-kultureller Ziele und Inhalte in allen Schulformen, Schulstufen und Schulfächern.	Ziel- und Wertvorstellungen; Lehr- und Lerninhalte; Lehrpläne; Planung, Durchführung und Überprüfung des Unterrichts; institutionelle Verankerung und organisatorische Bedingungen des Unterrichts.	Beschäftigung mit musikspezifischen Unterrichts- und Lernmöglichkeiten; Integration allgemeindidaktischen Wissens, musikbezogenen Fachwissens und musikpraktischen Erfahrungswissens.

Im einzelnen sollen berücksichtigt werden:

- Voraussetzungen und Ziele des Musikunterrichts; Bedeutung des Faches Musik für den einzelnen und die Gesellschaft; Aufgaben und Begründungen des Faches Musik im Kanon und in den Stundentafeln der verschiedenen Bildungsinstitutionen;
- Lernvoraussetzungen und musikbezogene Lernprozesse;
- Musikdidaktische Konzeptionen und Prinzipien; musikbezogene Umgangsweisen und Lernbereiche; Auswahl und Anordnung der Inhalte und Fachbegriffe; Anwendung von Methoden der Musikvermittlung; Verwendung geeigneter Unterrichtsmedien; Überprüfung des Unterrichtserfolges; Einbeziehung fächerübergreifender Aufgaben;

Lehrplantheoretische Sicht

- Typ des Lehrplans: *Rahmenrichtlinien* oder *Richtlinien*, *Bildungspläne*, *Stoffplan*, *curricularer Plan*, *Curriculum* (unterschiedliche Grade der Offenheit oder Geschlossenheit)
- Aufbau und Gliederung
- Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Kategorien: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Prinzipien, Lernerfolgskontrolle, Curriculumrevision.

Einzelanalyse

Die Pläne sind zunächst mittels einer einheitlichen Fachterminologie deskriptiv darzustellen. Dabei ist zu prüfen, welche Kategorien von Aussagen aus dem einzelnen Lehrplan gewonnen werden können. Diese sind synoptisch darzustellen und zusammenzufassen.

3.3.1.2 Kategorienbildung für die Präambeln und Zielformulierungen des Faches

Bei Einleitungsbestimmungen zu den Intentionen des Musikunterrichts kommen bildungspolitische Vorstellungen zum Ausdruck. Diese können lediglich interpretierend zu Schlagwortkategorien zusammengefaßt werden.⁷

3.4 Zuordnungsproblematik

3.4.1 Zuordnungsproblematik bei den Präambeln und Zielformulierungen des Faches

In der Beschreibung der Aufgaben des Musikunterrichts der einzelnen Lehrpläne sind die Formulierungen meist so allgemein gehalten, daß es nicht leicht ist, einen Vergleich vorzunehmen. Es zeigt sich nämlich, daß sich nahezu identische Formulierungen finden (z. B. Förderung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit); ein substanzieller inhaltlicher Vergleich wird aber erst möglich, wenn die Zielangaben einerseits auf die bildungspolitischen Voraussetzungen und andererseits auf die konkreten Fachlehrpläne bezogen werden. Der Interpretationsspielraum ist hierbei sehr groß.

7 vgl. Abb. 2

3.4.2 Zuordnungsproblematik bei den fachspezifischen Ausführungen

Bereits in der Kritik an der Vorgehensweise von H. Ockert wurde das Problem der Zuordnung der im Fachprofil genannten Lernziele und Lerninhalte zu den jeweiligen Kategorien angesprochen. Auch Meißner verweist auf dieses Problem. Zur Demonstration der Zuordnungsschwierigkeiten wird exemplarisch Lernziel/Lerninhalt 1.1. *Sprechtexte und Lieder rhythmisch/szenisch/tänzerisch gestalten* aus dem Bayerischen Lehrplan herangezogen, weil dieses Lernziel eine große Bandbreite an Zuordnungsmöglichkeiten in das Strukturnetz bietet. Damit können Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens nach Schlegel aufgezeigt werden. Die Zuordnung des genannten Lernziels wird durch die Vergabe eines schwarzen Punktes ausgedrückt.⁸

Die Zuordnung ist unter den folgenden stichwortartig genannten Punkten möglich:

1. Allgemeine Lernzielkategorien:

Affektive/motivationale Lernziele

- *sprachlich*, weil es um die *Nachgestaltung* von Sprechtexten geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *gesanglich*, weil es um die *Nachgestaltung* von Liedern geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *Bewegung*, weil es um das tänzerische *Umformen* in Bewegung geht, dieses motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *Szene*, weil es laut Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung (BLP S. 128) auch um szenische *Umformung* geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *ganzheitlich hören* ist Voraussetzung für das bisher Gesagte, wirkt motivierend und spricht ebenfalls die affektive Ebene an;

Psychomotorische Lernziele

- *sprachlich*, weil es beim *Nachgestalten* von Sprechtexten auch um die Schulung der Artikulationsfähigkeit geht;
- *gesanglich*, weil es beim *Nachgestalten* von Liedern auch um Schulung von Intonationssicherheit und Stimmsitz geht;
- *Bewegung*, weil es beim tänzerischen *Umformen* in Bewegung auch um die Schulung der nötigen körperlichen Fertigkeiten geht;

8 vgl. dazu Abb. 8 auf Seite 117

- *Szene*, weil es beim szenischen *Umformen* von Musik auch um die Schulung der dazu notwendigen körperlichen Fertigkeiten geht;
- *ganzheitlich hören*, weil eine exakte körperliche Umsetzung der genannten Lernziele hörende Korrespondenz zur Musik erfordert;

Kognitive Lernziele

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim *Nachgestalten* von Sprechtexten und Liedern auch um das *Memorieren* von Text und Melodie geht;
- *analytisch hören* ist die Voraussetzung, um Intervalle, Rhythmus etc. aufnehmen zu können;

Soziale Lernziele

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim gemeinsamen Singen um ein Miteinander, um eine soziale Aktivität geht; *das* gleiche gilt für *Bewegung* und *Szene* beim szenischen und tänzerischen Darstellen;

2. Musik - Aspekte:

Grundbegriffe

- *gesanglich*, weil es beim Singen auch um musikalische Parameter wie Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke etc. geht;
- *Bewegung*, weil tänzerisches Umformen diese Parameter berücksichtigen muß, um mit der Musik zu korrelieren;
- *analytisches Hören*: dieser Parameter ist eine Voraussetzung dazu;

Klang

ist nicht berücksichtigt, weil es beim Gestalten von Sprechtexten und Liedern nicht in erster Linie um physikalisch - akustische Grundlagen, Klangeigenschaften oder Instrumentenkunde geht;

Form

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim Nachgestalten von Sprechtexten und Liedern auch um Einsichten in den formalen Aufbau geht;
- *Bewegung und Szene*, weil die Umformung sich an der formalen Struktur von Sprechtext oder Lied orientiert;
- *analytisch und ganzheitlich hören* ist Voraussetzung, um diese formalen Kriterien erfassen zu können;

allg. Lernzielkategorien					Musikaspekte							
		affektive motivationale	psychomotorische	kognitive	soziale	Grund- begriffe	Klang	Form	Gattung Stil	Wirkung Ausdruck	Werk Geschichte	Kultur Gesellschaft
musikbezogen	nach-	■	■	■	■			■		■		
	ge-	■	■	■	■			■		■		
	stäl-					■						
	ten											
erfinden												
umformen	Bewegung	■	■		■	■		■		■		
	Szene	■	■		■			■		■		
	Bild											
	Notenschrift											
	graf. Notation											
hören	analytisch			■		■		■		■		
	ganzheitlich	■	■					■		■		
nachdenken	kennenlernen											
	beurteilen											

Abb. 8: Zuordnung des Lernzieles 1.1. *Sprechtexte und Lieder rhythmisch/szenisch/tänzerisch gestalten* in das Strukturnetz

Gattung/Stil

bleiben unberücksichtigt, weil es beim Nachgestalten von Sprechtexten und Liedern nicht in erster Linie um die Gewinnung von Einsichten zu musikalischer Gattung und Stil geht;

Wirkung/Ausdruck sind sowohl beim

- sprachlichen und gesanglichen Nachgestalten wie beim
- *Umformen in Bewegung und/oder Szene* zentraler Gegenstand der Reflexion;
- analytisches und ganzheitliches Hören sind die Voraussetzung dazu;

Werk/Geschichte und Kultur/Gesellschaft

bleiben unberücksichtigt, weil diese Aspekte in der Regel - was den Grundschüler betrifft - nicht wesentlicher Gegenstand der Gestaltung von Sprechtexten und Liedern sind. Für die Auswahl der entsprechenden Texte und Lieder kann dieser Aspekt von Bedeutung sein, sie obliegt aber in der Regel nicht den Schülern.

Anhand dieser Demonstration ist deutlich geworden, daß mit wenigen Einschränkungen eine Zuordnung möglich ist. Allerdings sind dazu einige Voraussetzungen zu beachten:

- Wesentliche Voraussetzung ist die Kenntnis der *Grundintentionen* des Lehrplanes, wie sie in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und in der Darstellung der Bildungs- und Lehraufgaben des Faches Musik fixiert sind. Nur so können Aspekte berücksichtigt werden, die nicht *expressis verbis* im einzelnen Lernziel/Lerninhalt enthalten sind. Eine Reduzierung auf die ausdrücklich genannten Lernziele hieße den Lehrplan missinterpretieren.
- Weiterhin ist es notwendig, die konkretisierende rechte Spalte des Lehrplanes (Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung) zu Hilfe zu nehmen. So wird klarer, welche Aspekte des Strukturnetzes implizit durch das betreffende Lernziel angesprochen sind.
- Es ist außerdem notwendig, die methodischen Möglichkeiten jedes einzelnen Lernzieles/Lerninhaltes genau zu kennen, damit in der Zuordnung alle Aspekte berücksichtigt werden können. Deshalb kann das Strukturnetzmodell nur von Fachleuten angewendet werden.

3.4.3 Quantifizierung der Ergebnisse

Einfach scheint die Quantifizierung von Aufbau, Struktur und Umfang der einzelnen Lehrpläne: Hier bietet sich die Möglichkeit an, die einzelnen Teile der Lehrpläne nach ihrem Umfang in Wörtern zu quantifizieren und dies graphisch darzustellen.

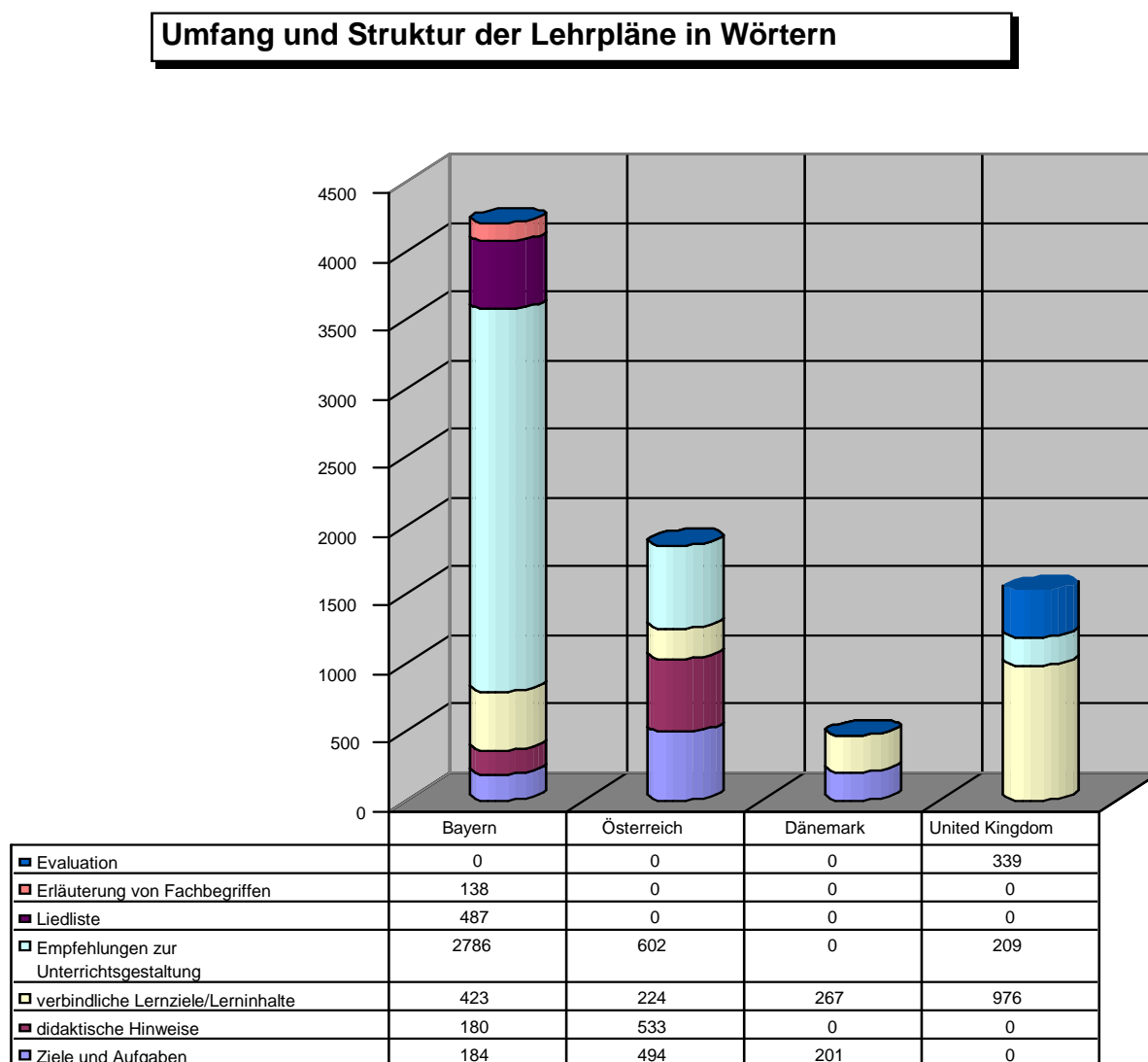


Abb. 9

Aus dieser Darstellung lassen sich bereits auch erste Aussagen über den Charakter des einzelnen Lehrplanes machen: So läßt sich in unserem Beispiel schon aus dem Gesamtumfang des bayerischen Lehrplanes im Vergleich zu den anderen drei Beispiellehrplänen und vor allem auch aus der Tatsache, daß die Empfehlungen zum Unterricht im bayerischen Lehrplan einen wesentlichen Anteil am Gesamtlehrplan ausmachen, die Aussage ableiten, daß es sich beim bayerischen Lehrplan um eine eher geschlossene Lehrplanform handelt,

die dem Lehrer weniger Spielraum läßt, als es die drei damit verglichenen Lehrpläne ermöglichen. Dafür spricht auch die Tatsache, daß der Bayerische Lehrplan eine Liedliste beinhaltet.

Ein Problem, das wir bislang nicht zufriedenstellend gelöst haben, stellt die Quantifizierung von Lernzielen dar. Ein Vergleich soll Aufschluß geben nicht nur auf die Frage, *ob* einzelne genannte Aspekte im jeweiligen Lehrplan berücksichtigt sind, sondern auch, *in welchem Umfang* sie vertreten sind. Sind Lernziele nach der Häufigkeit der Nennungen (Wörter, Spiegelstrichsätze, Satzteile?) oder nach ihrer Bedeutung, die sich in der Zuordnung zu den Kategorien ausdrückt, zu zählen? (Beispiel: Lernziel „Singen“ und Lernziel „3/4-Takt kennen“ sind je einmal genannt. Lernziel „3/4 Takt kennen“ bezieht sich nur auf wenige Kategorien, Lernziel „Singen“ auf viele Kategorien. Ist nun Singen im Lehrplan stärker vertreten oder nicht?)

4 Überprüfung der Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Analyseinstruments

Die Reliabilität des Verfahrens kann auf zweifache Weise überprüft werden:

1. Alle Zuordnungen der Lernziele/Lerninhalte in das Strukturnetz sind zweimal durchzuführen. Der zweite Zuordnungsvorgang darf nicht unmittelbar nach dem ersten durchgeführt werden, damit nicht aus der Erinnerung gleich zugeordnet werden kann.
2. Die Zuordnung wird zusätzlich von einer zweiten Person vorgenommen. Voraussetzung ist, daß die zweite Person mit der Methode vertraut ist und schulpraktische Erfahrung mitbringt. Vor allem die Berücksichtigung von nicht *expressis verbis* aufgelisteten Aspekten von Lernzielen bedarf der fachlichen Interpretation.

Zur Validität ist zu sagen: Meißner konnte anhand der umfangreichen Erprobung des Strukturnetzmodells die Gültigkeit dieser Methode für Analyse und Vergleich von Lehrplänen nachweisen. Da sich unser methodisches Vorgehen stark an seinem Modell orientiert, liegt die Vermutung nahe, daß es als valide gelten kann.

Literatur

- Apel, H.J. (1991): Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München
- Bäßler, H. (1994): Thema: Lehrpläne. In: Musik und Bildung 5/1995, 2
- Bäßler, H. (1993): Vielfalt und Gemeinsamkeiten in der aktuellen Lehrplanarbeit. In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongreßbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Mainz
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (1997¹⁶): Lehrplan für die Grundschule. München
- Becker, H. u.a. (1974): Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München
- Behrens, H. (1987): Revidierter Lehrplan Musik in der Primarstufe. In: Verband Bildung und Erziehung (Hg.). Materialien zur Schulpraxis 3/1987. Dortmund, 11-17
- Bloom, B.S. (1973): Taxonomie von Lernzielen. Weinheim
- Daube, O. (Hg.) (1973): Musik. Lehrplan - Vorbereitung - Unterricht. Weinheim und Basel
- Dobart, A. u.a. (Hg.) (1978): Lehrplan der Volksschule. Wien
- Dolch, J. (1982): Lehrplan des Abendlandes. (Unveränderter reprografischer Nachdruck der 3. Auflage, Ratigen/Wuppertal/Kastellaun 1971.) Darmstadt
- Ehrenforth, K. H./ Richter, Chr. (1975): Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sekundarstufe II (Studienstufe). Versuch einer Analyse. In: Musik und Bildung 11/1975, 545
- Finkel, K. (1974): Musikpädagogik heute, Tendenzen und Aspekte. Ein Repertorium und Repertorium zur gegenwärtigen Situation der Musikerziehung. Wolfenbüttel
- Gieseler, W. (1986): Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Schmidt, H. Chr. (Hg.). Geschichte der Musikpädagogik. Kassel, 215-266
- Gieseler, W. (1978): Curriculum. In: W. Gieseler (Hg.). Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, 59-65
- Gieseler, W.(1973): Grundriß der Musikdidaktik. (Kap. 10: Komparative Musikdidaktik) Ratingen
- Gruhn, W. (1987): Musikwissenschaft in den vorliegenden Curricula. Eine kritische Bestandsaufnahme der geltenden Richtlinien. In: A. Edler/ S. Helms/ H. Hopf (Hg.). Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, 61-81
- Gundlach, W. (Hg.) (1977): Musikunterricht in der Grundschule II. Frankfurt

- Gundlach, W. (1975): Lehrplan und Musikunterricht. In: H. Antholz/ W. Gundlach (Hg.). Musikpädagogik heute. Düsseldorf, 165-173
- Hacker, H. (1989): Lehrplan. In: D. Lenzen (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg
- Heimann, W. (1994): Art. Lehrpläne. In: S. Helms/ R. Schneider/ R. Weber (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, 151-153
- Heimann, P. u.a. (1965): Unterricht, Analyse und Planung. Hannover
- Helms S., Schneider R., Weber R.(Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel
- Helms, S./ Jank, B./ Knolle, N. (Hg.) (1996): Verwerfungen in der Gesellschaft - Verwerfungen der Schule. Musikunterricht - Lehrplan - Studium. Augsburg
- Helms, S. (1985): Zum Stand der vergleichenden Musikpädagogik. In: R. Klinkhammer (Hg.). Schnittpunkte Mensch Musik. Regensburg, 180-184
- Heursen, G.: Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht? Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen. In: Die Deutsche Schule 86/1994, 49-64.
- Hofstetter, R. (1985): Musikdidaktische Konzeptionen in Musikschulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: H. G. Bastian Musikpädagogische Forschung. Band 6. Laaber
- Hofstetter, R. (1982): Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Gießen
- Horney, W., Ruppert, J.P., Schultze, W.(Hg.) (1970): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh
- Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974.
- Klafki, W. (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, S. u.a. Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft. Weinheim und Basel
- Knab, D.(1970): Lehrplanforschung. In: W. Horney u.a. (Hg.). Pädagogisches Lexikon. Gütersloh
- Köck, P./ Ott, H. (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth
- Leitner, L. (Hg.) (1984): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Wien
- Lenzen, D. (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg
- Maier, K. E. (Hg.) (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg
- Meißner, R. (1996b): Lehrpläne für den Musikunterricht - Widerstände und notwendige Wandlungen. In: S. Helms/ B. Jank/ N. Knolle (Hg.). Verwerfungen

in der Gesellschaft - Verwerfungen der Schule. Musikunterricht - Lehrplan - Studium. Augsburg, 125-134

Meißner, R. (1996a): Musikunterricht als Netzwerk. Kassel

Nolte, E. (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jh. bis in die Gegenwart. Mainz

Nolte, E. (1993): Zu den heutigen Lehrplänen für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen (Klassen 5-10). In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Mainz, 193-202

Nolte, E. (1982): Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil I: Primarstufe. Mainz

Nolte, E. (1991): Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz

Ockert, H. (1986): Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main

Oebelsbereger, M/ Reinstadler, W. (Hg.) (1996): Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag. Salzburg 1996. Darin Beiträge zur Musikerziehung in anderen Ländern (Österreich, Schweiz, Niederlande, Italien, England, Finnland, Slowenien, Kroatien, Polen, Türkei, Israel)

Peschl, W. (1996): Wozu noch Musikerziehung? Zur europäischen Dimension der allgemeinbildenden Musikerziehung. In: Musik in der Schule 6/1996, 319-323

Richter, Chr. (1974): Aspekte eines Musik-Curriculums für die Sekundarstufe II. In: Musik und Bildung. 4/1974, 222-227

Robinson, S. B. (1975⁵): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin

Scheuer, W. Der neue gymnasiale Musiklehrplan in Baden-Württemberg. Ansprüche und Perspektiven. Unveröff. Manuskript.

Schlegel, C.M. (1997): Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Zulassungsarbeit Universität Augsburg

Scholz, G. (1974): Curriculum. In: H.-J. Ipfling (Hg.). Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München, 57-64

Schröder, H. (Hg.) (1986): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Würzburg

Sretenovic, K. (1994): Lehrplanentwicklung - wohin? Überlegungen zur Novelle 1993. In: Erziehung und Unterricht 144/1994, 13-25

- Sulz, J. (1983): Musikerziehung an Grundschulen in Österreich. Ein Situationsbericht (1982). In: K.-H. Ehrenforth (Hg.). Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, 250-257
- Venus, D. (1969): Unterweisung im Musikhören. Ratingen
- Weber, H. (1994): Lehrpläne. In: S. Helms, u.a.(Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel
- Wellenhofer, W. (1978): Curriculum. In: K. E. Maier (Hg.). Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg, 64-66
- Westphalen, K. (1985): Lehrplan - Richtlinien - Curriculum. Stuttgart
- Zimmerschied, D. (1993): Gedanken zur Erstellung eines Orientierungsplanes für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in Europa. In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongressbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Mainz

Prof. Dr. Rudolf Kraemer Rilkestraße 15
& Clemens M. Schlegel 86199 Augsburg

Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus!

Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte

1 Zur „historisch-biographischen Forschung“

Die vorliegende Untersuchung knüpft an die Thesen an, die unter dem Begriff der „historisch-biographischen Forschung“ 1997 vorgestellt wurden.¹ Vor dem Hintergrund der Biographie Eberhard Werdins war versucht worden, ein wissenschaftsmethodisches Vorgehen im Umgang mit biographischen Daten und ihrer Auswertung zu begründen. Ausgehend von der Kritik einer dokumentarischen Beliebigkeit der lediglich unverbunden aneinandergereihten Lebensumstände war die Forderung nach einem Wechselspiel von Biographie und Theorie gestellt worden,

„in dem jeder Schritt, jede Erkenntnis, jede Frage sowohl im Einzelfall wie auch in der Generalisierung überprüft werden können. Statt einer zeitlich nachrangigen und oftmals einmaligen Übertragung der Ergebnisse kommt es damit zu einem Prozeß des Hin und Her, in dem sich vermeintliche Rahmenbedingungen und vermeintliche biographische Fakten gegenseitig jederzeit in Frage stellen können. Damit ergibt sich ein Beziehungsgeflecht von Ergebnissen, die in jedem einzelnen Fall aus dem Sekundärbereich heraus, den Primärbereich befragen sollten, in einer Zusammenfassung diverser biographischer Forschungen aber auch eine größere Fundierung, eine Infragestellung, u.U. sogar eine Umformung des Wissensstandes innerhalb des Sekundärbereichs erforderlich machen können.“²

1 Vgl. Schenk, Michael: Möglichkeiten und Grenzen historisch-biographischer Forschung am Beispiel der Arbeit über den Musikpädagogen und Komponisten Eberhard Werdin, in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.), Musikpädagogische Biographieforschung (Musikpädagogische Forschung hrsg. vom AMPF e.V., Bd.18), Essen 1997, S. 109ff.

2 Ebd., S. 122f.

In diesem Wechselspiel ist ein ständiger Perspektivenwechsel hinsichtlich individueller Bezüge der Biographie und jeweiliger Rahmenumstände, in der sich diese Biographie entfalten konnte, unumgänglich; der einzelne historische Fall ist kein „geschlossenes System“ unabänderlicher, unwiederholbarer und einzigartiger Orientierungsmuster, sondern kann zum Ausgangspunkt einer Suche nach Regeln, Ideologien, Abläufen, Lösungen, Mustern, Handlungsspielräumen usw. werden. Erst in diesem Sinne - so das Resümee der methodischen Überlegungen - kann historisch-biographische Forschung Handlungs- und Orientierungsmuster herausarbeiten, die aus der jeweiligen Vergangenheit heraus für die jeweilige Gegenwart der Untersuchung mögliche Hilfen hinsichtlich einer zukünftigen Lebensgestaltung beinhalten.

Da bislang die Biographie Storcks, seine Ideologie sowie seine musikpädagogischen Ziele noch keiner verknüpfenden Aufarbeitung unterzogen wurden, andererseits aber in der Fachliteratur seit dem Tode Storcks an diversen Stellen auf sein Leben und Schaffen verwiesen wurde und wird, erschien eine Untersuchung unter Anwendung der genannten Zielsetzungen methodisch wie inhaltlich vielversprechend. Die nachfolgende Untersuchung setzt sich daher das Ziel, die musikschriftstellerische Arbeit Karl Storcks in Bezug zu seiner Biographie und den Einflüssen der damaligen Zeit vorzustellen und damit musikpädagogische Fachgeschichte um eine Facette zu ergänzen.

Im Sinne der methodischen Vorgaben historisch-biographischer Forschung wurde zugunsten der zu ermittelnden Bedingungszusammenhänge die nachfolgende biographische Darstellung lediglich skizzenhaft ausgearbeitet.

2 Biographische Skizze

Karl Storck wurde am 23. April 1873 in Dürmenach im Elsaß geboren; sein Vater war Rheinländer und von Beruf Rentmeister, seine Mutter Schweizerin. Nach dem Besuch des Gymnasiums in Zellesheim und Mühlhausen studierte er an den Universitäten Straßburg und Berlin Germanistik, Philosophie und Musik. Bereits als 22jähriger erhielt er mit dem Grimmpreis für seine Arbeit „Entstehung und Quellen der Märchen Brentanos“ akademische Ehren und promovierte ein Jahr später in Berlin mit einer Arbeit zur Literaturwissenschaft. Das Angebot, in eine Hochschullaufbahn einzutreten³, schlug er aus und begann statt dessen mit einer auf alle Bereiche der Kultur bezogenen journalistischen Tätigkeit. Ab 1898 wurde er als Kritiker und Redakteur bei der von Jeannot Emile Freiherr von Grotthuß gegründeten Zeitschrift „Der Tür-

3 Der Literaturhistoriker Erich Schmidt bot Storck an, ihm eine Dozentenlaufbahn zu ebnen.

mer“ beschäftigt, einer Zeitschrift, die sich als „Monatsschrift für Gemüt und Geist“ mit dem kulturpolitischen Auftrag einer Erneuerung des „Deutschtums“ verstand.⁴ Zwei Jahre später wurde Storck hier Schriftleiter für den Kunstteil. Auch in der Zeit während des ersten Weltkrieges blieb er beim „Türmer“ tätig und wurde nicht eingezogen, da Redaktion und Verlag gegen jeden Einberufungsbescheid mit der Begründung der „Unabkömmlichkeit“ erfolgreich Einspruch einlegten.⁵ Storck selbst begrüßte die Zurückstellungen, da er - wie er es in einem Schreiben aus dem Jahr 1915 formulierte - davon ausging, „in jedem Betracht hinter der Front in der gewohnten Arbeit mehr nutzen und schaffen zu können, wie als kaiserlicher Schipper oder auch als Bureauschreiber.“⁶

So blieb Storck bis zu seinem Tod in seiner Redakteursstellung, hatte aber bereits geplant, sie zugunsten einer freieren schriftstellerischen Tätigkeit aufzugeben. Im März 1920 - einen Monat vor seinem Tod - hatte er seine Kündigung eingereicht, da er mit den Umgestaltungen, die als Folge des Krieges in der Aufgabenverteilung innerhalb des „Türmer“ eingetreten waren, nicht einverstanden war. In einem Schreiben an den Verleger Muth heißt es im März 1920:

„...die Abteilungen in der alten Gestalt sind eingegangen. [...] Bei seinem [Grotthuß] langen Aufenthalt in Stuttgart hat er nun Gr[einer] und Pf[eiff] so bearbeitet, daß sie einen in Wirklichkeit von ihm diktierten Brief geschrieben haben, der in Wirklichkeit nichts besagt, aber doch dazu führen würde, daß ich, um meine Absichten durchzusetzen, in viel höherem Maße Redakteur werden müßte, als ich es bisher gewesen bin. Ich habe daraufhin zum 1. Oktober meine Stellung gekündigt.“⁷

Storck ging davon aus, weiterhin Artikel im „Türmer“ und in anderen Zeitschriften zu veröffentlichen, daneben aber mehr Zeit und Raum für größere Werke zu gewinnen. In der Korrespondenz mit Muth äußerte er mehrfach, daß er seine Arbeit beim „Türmer“, vor allem die nicht-schriftstellerische Arbeit, die er notgedrungen als Redakteur mitzutragen habe, nur als Last empfinde

4 Näheres zur Bedeutung und Ideologie dieser zu ihrer Zeit weitverbreiteten und daher auch bedeutenden Zeitschrift bei: Goubard, Danielle: Das Frankreichbild in der Zeitschrift Der Türmer (Jg.1898-1920), Diss. phil. der philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, 1977

5 Vgl. Korrespondenz zwischen 1914 und 1919 mit dem Verleger Muth.

6 Brief an Muth vom 22.6.1915

7 Brief an Muth vom 27.3.1920

und seine Tätigkeit in diesem Sinne lediglich dazu diene, „die äußeren Verhältnisse zu sichern“.⁸

Die wenigen Informationen zum Familienleben Storcks, die sich in Literatur und Archivbestand auffinden ließen, lassen auf ein immer wieder von Kummer bestimmtes Leben schließen: sein Sohn starb noch im Säuglingsalter, seine erste Frau starb nach langer schwerer Herzkrankheit 1919 und seine zweite Ehe - nach kurzer Trauerzeit mit einer entfernten Verwandten geschlossen - währte nur kurz: Nach einer Vortragsreise im Sauerländischen Olsberg auf Erholungsurlaub erkrankte Storck an einer Lungenentzündung und starb unerwartet schnell am 9. Mai 1920 im Alter von 47 Jahren.

In den Zeitzeugenberichten wird der freundliche, warmherzige Charakter herausgestellt, mit dem Storck - trotz aller Polemik - neben einer unerschütterlichen Überzeugung für seine Anliegen und dem Glauben an eine ethische Verantwortung sein Leben und Wirken bestimmt habe.

Daß der Name Karl Storck, dessen hier aufgeführter beruflicher Werdegang eigentlich keinen Bezug zu pädagogischer Arbeit vermuten läßt, dennoch auf einem musikpädagogischen Kongreß zur Sprache kommt, liegt einerseits an der kontinuierlichen Rezeption der Storckschen Arbeiten in Teilen der Musikpädagogik und Musikwissenschaft des 20. Jahrhunderts, andererseits an seinen Schriften, in denen er immer wieder für eine Verbesserung der Volksbildung auf dem Gebiet der Musik eintrat und entsprechende Vorschläge in bezug auf Schule, Privatunterricht und öffentliches Kulturleben erarbeitete und veröffentlichte. Storck selbst bezeichnete sich jedoch nicht als Musiker oder Musikpädagogen⁹, sondern als Kulturschriftsteller, Kritiker oder Redakteur und sah sich im Rahmen seiner Veröffentlichungen nicht als musikpädagogischer „Insider“ an:

„Für einen, der wie ich eigentlich mehr als Außenseiter zu dieser Arbeit kommt, der unter den sozialen Mißständen des Berufes nicht zu leiden hat, gehört wirklich ein ganz erkleckliches Maß von Idealismus und vor allen auch von Geduld dazu, für die Hebung des Musikstandes tätig zu sein. Denn jene, denen die Not auf

8 Ebd.

9 Dabei war Storck Mitglied im 1903 gegründeten musikpädagogischen Verband und verbreitete dessen Ziele in seiner journalistischen Arbeit. Storck hierzu selber: „Ich habe, wie ich von Anfang an nach Kräften für die Bestrebungen des Musikpädagogischen Verbandes eingetreten bin, auch den Lesern dieser Zeitschrift häufiger von seinen Arbeiten und Zielen gesprochen, als es anderen Leserkreisen gegenüber wohl geschehen ist.“ (Gegen die musikalische Schundliteratur, in: Der Türmer 13.Jg. Bd.II (1911), S. 414ff. (hier: S. 414))

den Fingern brennt, stehen gleichgültig abwartend oder stumpf zur Seite.“¹⁰

3 Die Storck-Rezeption der Weimarer Republik, der NS-Zeit und der Nachkriegszeit

Bei der Sichtung der Sekundärquellen zu Karl Storck, die zu einem erheblichen Teil aus Würdigungen anlässlich seiner Geburts- oder Todestage bestehen, fällt auf, daß die Storckschen Verdienste über alle politisch-gesellschaftlichen Zeitgrenzen der Jahre 1933 oder 1945 hinweg hervorgehoben wurden. „Kritische“ Würdigungen sind hier nicht ausgenommen worden, sondern nicht zu finden gewesen.

Natürlich gab es die ersten Würdigungen in der Zeitschrift, in der Storck so lange tätig gewesen war. Der Herausgeber J. E. Freiherr von Grotthuß nennt ihn einen „universell gebildeten“ und „kultivierten Deutschen“; Storck habe aus „deutsch-kosmopolitischen Gründen, das aufdringliche, undeutsche Händler- und Artistentum auf dem von ihm beherrschten Kunst- und Kulturmarkte“¹¹ bekämpft. In gleicher Ausgabe würdigt Friedrich Lienhard das „Bekenntum“ und den Mut, mit dem der Verstorbene den „Kampf“ gegen alles, „was ihm zersetzend schien“¹² geführt habe. Eine weitere Würdigung, durch Paul Schwers, Schriftleiter der „Allgemeinen Musikzeitung“, hebt das „lautere Deutschtum“ Storcks hervor, das nichts mit „Chauvinismus oder politischer Gehässigkeit“¹³ zu tun habe.

Schon die Wortwahl dieser Nachrufe aus der Weimarer Zeit läßt aufhorchen; von „Deutschtum“ und „Undeutschem“ wird hier gesprochen. Vor allem der letzte Verweis Schwers läßt vermuten, vor welchen Vorwürfen das An-

10 Musikerelend, in: Der Türmer, 15.Jg. Bd.II (1913), S. 639ff. (hier: S. 640)

11 Grotthuß, Jeannot Emil Freiherr von: Karl Storck, in: Der Türmer, 22.Jg. Bd.II (1920), S. 245

An anderer Stelle des Nachrufs zum Verhältnis Grotthuß-Storck: „...wir verstehen uns, wie wir im Letzten und Tiefsten uns immer verstanden haben.“

Dazu Storcks Meinung: „Sie wissen, daß mein Verhältnis zu Greiner und Pfeiff niemals ein inneres war, zu Grotthus sogar ein scharf gegensätzliches.“ Brief an Muth vom 27.3.1920

12 Lienhard, Friedrich: Karl Storck, in: Der Türmer, 22.Jg. Bd.II (1920), S. 330f.

13 Schwers, Paul: Karl Storck zum Gedächtnis, in: Allgemeine Musikzeitung, 57.Jg. (1930), S. 518f. (hier: S. 518)

Bereits ein Jahr nach seinem Tod wurde in der „Allgemeinen Musikzeitung“ (48.Jg.(1921), Nr.4, S. 237) ein „Aufruf zur Errichtung eines Grabdenkmals für Karl Storck“ abgedruckt, in dem von einem Verlust für das „geistige Deutschland“ und die „deutsche Kulturgemeinschaft“ gesprochen wurde.

denken geschützt werden soll, Vorwürfe, denen in bezug auf den „Kampf“, den Storck geführt zu haben scheint, nachzugehen wäre.

Hervorgehoben wurde in der späten Weimarer Zeit vor allem das musikpädagogische Verdienst. Robert Greven beispielsweise widmete diesem Aspekt 1930 einen eigenen Artikel¹⁴, in dem er die Verbindung Storcks zur musikpädagogischen Reformbewegung herausstellte und die Einbindung der Gedanken in die größeren kulturpolitischen Zusammenhänge hervorhob; Storck habe in seiner Kritik viele der Ideen der nachfolgenden Jahre vorweggenommen.¹⁵ Auch Bernhard Zeller stellte als positiv heraus, daß die Musikerziehung für Storck mit der Hebung des Schulmusikunterrichts verknüpft worden sei und damit letztlich auch eine Hebung der Volkserziehung nach sich zu ziehen suchte; insgesamt sei die Musikpädagogik Teil der kulturpolitischen Ziele Storcks gewesen, in denen zum ersten Mal zu einem Kampf gegen die Kräfte aufgerufen worden sei, die sich der Verbesserung der Volkserziehung in den Weg zu stellen schienen¹⁶.

Auch Edmund Joseph Müller bezog sich in seinen Überlegungen zur Musikpädagogik an verschiedenen Stellen auf den Namen Storck¹⁷, der sich - wie andere auch - „für die wirkliche Musikkultur“ eingesetzt habe und „wichtige Reformen“ vorbereitet habe.¹⁸ Auf Storck und Kretzschmar führt in diesem Sinne Felix Oberborbeck große Teile des musikpädagogischen Handelns Müllers in Darstellungen der Jahre 1933 und 1956 zurück:

„Das Gedankenwerk Kretzschmars und Storcks hat Müller im deutschen Westen mit fanatischem Arbeitseifer und begeistertem Idealismus in die Tat umgesetzt.“¹⁹

14 Greven, Robert: Dr.Karl Storck und die Musikpädagogik, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung, 28.Jg.(1930), S. 154f.

15 Ebd., S. 155

16 Zeller, Bernhard: „Die musikerzieherischen Ziele“ Karl Storcks, in: Die Harmonie. Zeitschrift der Vereinigung deutscher Lehrer - Gesangsvereine, 24(1933), Nr.5, S. 61ff.

17 Vgl. die Zeitschrift „Musik im Leben“, 1.Jg.(1925)ff., die Müller herausgab. Den Verweis auf Müller im Zusammenhang mit Karl Storck verdanke ich Prof. Siegmund Helms, aus dessen Arbeit zu Edmund Joseph Müller (Helms, Siegmund: Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen. Edmund Joseph Müller, Wolfenbüttel 1982) auch die nachfolgenden Zitate entnommen sind.

18 Müller, Edmund Joseph, in: Musik im Leben, 1.Jg.(1925), Heft 1, S. 1ff., zit. nach: Helms, a.a.O., S. 50

19 Oberborbeck, Felix: Edmund Joseph Müller - zu seinem 60.Geburtstag, in: Zeitschrift für Schulmusik, 1934, S. 22ff., zit. nach Helms, a.a.O., S. 87. Der gleiche Satz auch in: Ders., in: Kahl, Willi (Hrsg.), Studien zur Musikgeschichte des Rheinlandes, Festschrift zum 80.Geburtstag von Ludwig Schiedermair, Köln 1956, S. 86ff., zit. nach Helms, a.a.O., S. 141f.

Eine Wendung in „rassisch-völkische“ Überlegungen nimmt die Storck-Rezeption nach 1933. Schon in dem zum Standardwerk der NS-Musikanschauung hochstilisierten Buch Richard Eichenauers, „Musik und Rasse“, aus dem Jahr 1932, ist Karl Storck einer der am häufigsten angeführten Autoren, häufiger z.B. als die uns heute geläufigeren Hugo Riemann, Guido Adler oder Hermann Kretzschmar.²⁰ Obwohl sich die meisten Verweise auf Storcks „Geschichte der Musik“ und seine Komponistendarstellungen beziehen, sollen auch die rassenideologischen Interpretationen Eichenauers durch Storcks Äußerungen gestützt werden, so heißt es z.B.:

„Storck nennt den deutschen und den französischen Minnesang eines der besten Beispiele für die Bedeutung des Volkhaften (des Nationalen) in der Kunst: mir scheint, ein mindestens so gutes Beispiel ist er für die Bedeutung des Rassischen.“²¹

Oder an anderer Stelle:

„Wir sind nicht berechtigt, an der persönlichen Lauterkeit von Mahlers Ringen um den deutschen Geist zu zweifeln; aber das darf uns nicht an der Feststellung hindern, daß im ganzen dieses Ringen eben doch erfolglos blieb, aus rassischen Gründen erfolglos bleiben mußte.“ (Vgl. vor allem Storck a.a.O.[Geschichte der Musik] II 411ff.)²²

Auf Gedenkfeiern der Jahre 1933/34 wurde die rassistisch-ideologische Rezeption der kulturpolitischen und musikerzieherischen Gedanken Storcks vertieft. Am 23.4.1933 fand in Berlin eine Feier des deutschen Schriftstellerverbandes statt, bei der die Gedanken Karl Storcks von allen Rednern in Zusammenhang mit den Ideen und Zielen Adolf Hitlers gebracht wurden,²³ und ein Jahr später richtete die westfälische Schule für Musik eine Gedenkfeier aus, in der Storck als Vorreiter der „Ideen“ des „Dritten Reichs“ gefeiert wurde.²⁴ Alois Weber, Nachfolger Schwers als Schriftleiter der „Allgemeinen Musikzeitung“, führte aus diesem Anlaß zu Storck aus:

„Aus der Treue zu unserem Deutschtum reckt sich, wie Karl Storck schreibt, empor ‚Stolzes Herrenbewußtsein. Wir wissen,

20 Eichenauer, Richard: Musik und Rasse, München 1932. Als Nicht-Komponisten sind lediglich Hans F. K. Günther und Hans-Joachim Moser häufiger angeführt.

21 Ebd., S. 111

22 Ebd., S. 272 - weitere Belege auch auf S. 110 und S. 264

23 vgl. Wendlandt, Wilhelm: Die Geschichte des Deutschen Schriftsteller-Verbandes, Berlin 1934, S. 42f. (hier: S. 43)

24 Gedenkfeier für Karl Storck, in: Nationalzeitung Münster vom 7.6.1934

daß wir das Anrecht zum Herrenbewußtsein haben. Unsere Natur, unsere Rasse, unsere bisherige Geschichte bürgen dafür, daß wir uns und der Welt gegenüber das Herrenrecht immer als eine Verpflichtung zu Kultur und edler Menschlichkeit empfinden werden. Wir kämpfen jetzt um unser Herrenrecht.' Und er zitiert Nietzsches Mahnruf an die Deutschen: ‚Ehrwürdig und heilbringend wird der Deutsche erst dann, wenn er gezeigt hat, daß er furchtbar ist und es doch durch Anspannung seiner höchsten, edelsten Kunst- und Kulturkräfte vergessen machen will, daß er furchtbar war.' Fruchtbare Saat von deutscher Art hat Karl Storck in das mit furchtbarer Pflugschar aufgerissene Erdreich deutschen Wesens gesenkt. Er gehört zu den Wahrern des Deutschtums, zu jenen Volksbildnern, von denen Rosenberg sagt, daß der Nationalsozialismus nach ihnen immer neue Ausschau hält, damit ihr Werk nicht dort bleibe, sondern blutvolles Leben werde.²⁵

Schwers zitiert hier Storck als Beleg für die Richtigkeit nationalsozialistischen Denkens; an anderer Stelle, bei Alfred Morgenroth, dem Leiter der Abteilung V (Allgemeine Kulturfragen) der RMK, wird die Heranziehung Storckscher Musikanalysen sogar zur Begründung für eine rassistisch bedingte Minderwertigkeit jüdischer Musik:

„In welchem wissenschaftlich anerkannten Werk über Literatur- oder Musikgeschichte wurde vor dem Jahre 1920 die Bedeutung des Rassenproblems für das künstlerische Schaffen so klar und scharf betont, wurde namentlich die Rolle des Judentums so unbedingt klargestellt, wie wir das bei Storck allenthalben finden? [...] Auch die vom Judentum und seinen wissenschaftlichen Trabanten so hochgepriesenen ‚Genietaten‘ eines Jacob Meyerbeer und Isaac Eberscht, genannt Jacques Offenbach, werden in der Storckschen Musikgeschichte gebührend beleuchtet. Daß in allen diesen Fällen kein anderes als das reinste Gefühl für Wahrheit und Gerechtigkeit ihm die Feder führte, das beweist Storck wohl am klarsten durch seine Stellungnahme zu Gustav Mahler. Tiefgründiger und vornehmer hat sich bisher noch niemand mit der in gewissem Sinne tragischen Erscheinung dieses typisch jüdischen Musikers auseinandergesetzt, die richtig verstanden, so wie sie Storck uns zeigt,

25 Manuskript des Vortrags von Weber an Frau Döllen-Storck übermittelt und im Stadtarchiv Hagen erhalten. Teile des Vortrages später auch veröffentlicht unter: Weber, Alois: K.Storck als deutscher Volkserzieher, in: Allgemeine Musikzeitung 67.Jg. (1940), Nr.21 vom 24.5.1940

jedem die Augen öffnen muß für die durch kein menschliches Wollen zu erschütternde letzte Abhängigkeit alles schöpferischen Tuns von den Mächten des Blutes und der Rasse.“²⁶

Die hier benannten Zusammenhänge werfen ein fatales Licht auf die Position Storcks, aber er wäre nicht der erste, über den aufgrund von Zitatfetzen in fragwürdigem Kontext nachfolgender Epochen ein vorschnelles Urteil gefällt würde. So darf diese Verwendung Storcks im Nationalsozialismus nur Auslöser für weitere Überlegungen sein und keinesfalls Beleg für persönlich-biographische Bewertungen. Diese Zurückhaltung ergibt sich zudem aus der Storck-Rezeption der Nachkriegszeit. Sollte man nach den bisherigen Ausführungen erwarten, daß mit dem Ende des Dritten Reichs auch die positive Storck-Rezeption ein Ende findet, so bieten die Sekundärquellen ein ganz anderes Bild: im Verhältnis noch häufiger als in der Zeit vor 1945 wird an das Leben und Schaffen Storcks erinnert.

Bereits 1950 zum 30. Todestag wurden die Storck-Schriften wieder als „besonders empfehlenswert“ hervorgehoben, selbstverständlich ohne die o.g. Zusammenhänge, ja sogar ohne Begriffe wie „deutsch/Deutschland/Deutschtum“ in bezug auf die Storckschen Arbeiten auch nur zu erwähnen.²⁷ Heinrich Lemacher erinnerte gleich mehrfach an den Musikpädagogen und Musikpolitiker; schon 1950 sprach er von Storcks „kulturfördernden Anregungen“, die sich „besonders auf dem Gebiete der Musikpädagogik“ erfüllt hätten²⁸ - eine erstaunliche Annahme vor dem Hintergrund der NS-Interpretationen Storcks und der noch im Findungsprozeß stehenden Nachkriegs-Musikpädagogik! In der Zeitschrift „Musica Sacra“ wurde Lemacher einige Jahre später in zwei Artikeln konkreter und verglich die vorrangigen Storck-Ziele und -Forderungen mit der musikkulturellen und musikpädagogischen Gegenwart der Bundesrepublik.²⁹ Er kam dabei zu dem Schluß, daß inzwischen positiv verwirklicht sei, was Storck forderte.

Wolfgang Stumme widmete Storcks musikpädagogischem Konzept einer Volksmusikschule ein ganzes Kapitel innerhalb eines Aufsatzes zur Geschich-

26 Morgenroth Alfred: Karl Storck - ein deutscher Kunstpolitiker, in: Die Volksmusik. Herausgegeben von der Fachschaft Volksmusik der Reichsmusikkammer, 1936, Nr.5, S. 1ff. (hier: S. 6)

27 Kempken, G.: Karl Storck. Zu seinem 30. Todestag, in: Saarländische Volkszeitung, 5.Jg. (1950), Nr.116 vom 23.3.1950

28 Lemacher, Heinrich: Der Musikpolitiker Carl Storck, in: Kölnische Rundschau, 5.Jg.(1950), Nr.109 vom 11.5., S. 2

29 Ders.: Musik-Politik, in: Musica sacra, 79.Jg. (1958), Heft 4, S. 97ff. - Ders., Musikpolitisches damals und heute. Zum 40.Todestage von Karl Storck, in: Musica sacra, 80.Jg. (1960), Heft 5, S. 129ff.

te der Musikschule im 20. Jahrhundert.³⁰ Er stellt Storck darin als Vorläufer für die Kestenbergschen und Jödeschen Ideen heraus und lobt den „analytischen Blick“ für „seine musikalische Umwelt [...] und seine Fähigkeit zum Angebot realistischer Lösungen“³¹.

Vor 1933 als Verfechter des „Deutschtums“ bezeichnet, im Nationalsozialismus als Vorreiter rassenideologischer Werkbetrachtung geehrt und nach 1945 als musikpädagogischer Visionär etikettiert, scheint das Schaffen Storcks facettenreicher gewesen zu sein, als es die Storck-Rezeption der jeweiligen Zeit glauben macht. Es scheint so, als sei immer nur ein Aspekt benannt worden, ohne eine Wechselwirkung mit anderen - womöglich wichtigeren oder gleichwichtigen - Aspekten herzustellen. Diese unterschiedlichen bis widersprüchlichen Storck-Bilder animierten in der vorliegenden Arbeit eine nähere Auseinandersetzung mit den Zielen und Hauptgedanken Karl Storcks, die dann - bezogen auf die Lebensumstände des Betroffenen - ein differenzierteres Bild dieser Person zu eröffnen sucht.

Vor der Darstellung dieses Storck-Bildes auf der Basis der vorhandenen Primär- und Sekundärquellen müssen jedoch noch einige für die historisch-biographische Forschung typische Probleme im Verlauf von Materialsichtung und -auswahl angesprochen werden.

4 Spezifische Probleme der Materialbeschaffung, Materialsichtung und Materialauswahl

Was in der Vorbereitung dieser Untersuchung an Schriften von Karl Storck ermittelt werden konnte, macht ein grundlegendes Problem biographischer Forschung deutlich: Was in einem ausgefüllten Menschenleben geschafft worden ist, kann nicht in wenigen Wochen oder Monaten gesichtet, aufgearbeitet und vorgestellt werden. Daher war es nötig, eine Reduktion vorzunehmen, die, um eine wissenschaftskritische Beurteilung der vorliegenden Ergebnisse und ihrer Grundlagen zu ermöglichen, an dieser Stelle relativ ausführlich begründet werden muß. Nicht gänzlich ausgeschlossen ist damit auch, daß eine Untersuchung, die sich Storck beispielsweise lediglich auf der Basis seiner litera-

30 Stumme, Wolfgang: Die Musikschule im 20. Jahrhundert. Bericht eines Zeitzeugen, in: Reinhardt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel 1987, S. 245ff.

31 Ebd., S. 249 - Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Herausstellung der Storckschen Arbeit bei der Einrichtung von Volksmusikschulen: Speh, Sigrun: Jugend + Musik in Nordrhein-Westfalen 1948-1988, Remscheid 1988, (hier: S. 112)

rischen Werke näherte, zu einem anderen Ergebnis kommen könnte und das hier zu zeichnende Storck-Bild u.U. zu erweitern wäre.

Neben den ausgewerteten Storck-Monographien³² konnte für diese Arbeit auf die durch Storck lediglich herausgegebenen Werke³³ verzichtet werden. Auch seine Bücher, die sich mit Literaturgeschichte und allgemeiner Literatur beschäftigen³⁴, seine Novellen³⁵ und seine Monographien zu Themen wie der „ethischen Bedeutung des Kinos“ oder dem „Leben Jesu - in Bildern Rembrandts und Worten der Evangelien“ wurden nicht herangezogen. Auf zwei Titel³⁶, die in der Storck Rezeption immer wieder genannt wurden, wird sich die Auswertung nicht ausdrücklich beziehen, da hier lediglich Aufsätze zusammengefaßt wurden, die bereits in früheren Jahren veröffentlicht worden waren und deren Zeitbezug sich in diesen Originalen besser verfolgen läßt. Insgesamt liegt der Schwerpunkt überhaupt auf den Aufsätzen Storcks, aus denen sich eine Entwicklung auf Grund ihrer Vielzahl - zwischen 1901 und 1920 sind allein im „Türmer“ fast 800 Artikel erschienen - am besten ablesen läßt.

Neben den „Türmer“-Artikeln erschienen über 50 Artikel in der „Allgemeinen Musikzeitung“ und über 30 in der Zeitschrift „Wege und Ziele (Monatschrift für die deutsche Frau)“. Mit weiteren Veröffentlichungen kommt man dann letztlich auf knapp 1000 Aufsätze. Dabei stellt sich heraus, daß viele im „Türmer“ erschienenen Aufsätze unter gleicher Überschrift an andere Zeitschriften weitergegeben wurden. Allein ca. die Hälfte der in der „Allgemeinen Musikzeitung“ abgedruckten Aufsätze entsprechen „Türmer“-Beiträgen³⁷:

-
- 32 Das Janka-Clavier und die Frage seiner Existenzberechtigung, Berlin 1895 - Das Opernbuch, Stuttgart 1899 - Der Tanz, Bielefeld/Leipzig 1903 - Die kulturelle Bedeutung der Musik, Stuttgart 1906 - Die Musik der Gegenwart, Stuttgart 1922 - E. Jacques Dalcroze, Stuttgart 1912 - Geschichte der Musik, Stuttgart 1905 - Musik und Musiker in Karikatur und Satire, Oldenburg 1911
 - 33 Z.B. Beethovens Briefe, Wuppertal 1905
 - 34 Z.B. Deutsche Literaturgeschichte, Stuttgart 1898
 - 35 Z.B. Die Elsässerin, Novelle, München 1917
 - 36 Musik-Politik. Beiträge zur Reform unseres Musiklebens, Stuttgart 1911 - Kampf hinter der Front. Kriegsaufsätze - für Deutschland in Leben und Kunst, Stuttgart 1915
 - 37 Weitere Beispiele für mehrfach veröffentlichte Titel:
Albert Lortzing und die deutsche Spieloper, in: Der Sonntag 1931 - Türmer 1901/02
Das Laienrecht in der Kunst, in: Allgemeine Musikzeitung, 1920 - Deutsche Tonkünstler - Zeitung 1933
Der deutsche Minnegesang, in: Türmer 1904/05 - Neue Musik-Zeitung 1926
Die bildende Kunst in Kinderstube und Schule, in: Deutsche Welt 1901 - Die Quelle 1932
Der Laie und die Kunst, in: Allgemeine Musikzeitung 1931 - Deutsche Erde 1931 - Wege und Ziele 1919
Der Niedergang des Volksliedes, in: Hellweg 1925 - Deutsche Hochschulwarte 1932
Ein deutscher Verleger, in: Türmer 1906 - Die Welt im Kleinen 1897
Geschichte und Bau des Klaviers, in: Türmer 1910/11 - Wege und Ziele 1918

	TÜRNER	ALLG. MZ
Ausländische Musik in Deutschland,	Jg.1916/17 Bd.I	Jg.1916 Nr.43
Berlin als Musikstadt	Jg.1912 Bd.II	Jg.1912 Nr.17
Das Kunstwerk der Zehntausend	Jg.1912/13 Bd.I	Jg.1912 Nr.47
Die Künste im Lehrplan unserer Mittelschulen	Jg.1916/17 Bd.I	Jg.1916 Nr.40+41
Ein Freund Liszts	Jg.1913 Bd.II	Jg.1913 Nr.35/36
Eine neue deutsche Nationalhymne	Jg.1906 Bd.II	Jg.1917 Nr.22
Fortschreitende Entwicklung	Jg.1919 Bd.II	Jg.1919 Nr.33
Giuseppe Verdi	Jg.1900/01 Bd.I	Jg.1913 Nr.41
Italien, das Land der Musik!?	Jg.1909 Bd.II	Jg.1909 Nr.47+48
Opernsorgen	Jg.1916/17 Bd.I	Jg.1917 Nr.1+2
Parsifal Vorspiel	Jg.1913/14 Bd.I	Jg.1913 Nr.52
Peter Breuers Beethoven	Jg.1916/17 Bd.I	Jg.1916 Nr.41
Rhythmus und musikalische Erziehung	Jg.1911/12 Bd.I	Jg.1912 Nr.14+15
Rousseau und die Musik	Jg.1912 Bd.II	Jg.1912 Nr.26
Stoff und Musikdrama	Jg.1908/09 Bd.I	Jg.1909 Nr.41
Unharmonische „Fälle“ in unserem Musikleben	Jg.1910/11 Bd.I	Jg.1910 Nr.46+47
Unser Opernspielplan	Jg.1912/13 Bd.I	Jg.1913 Nr.19+20
Vlamische Abende	Jg.1917 Bd.II	Jg.1917 Nr.11
Vom Nationalen in der Musik	Jg.1907/08 Bd.I	Jg.1907 Nr.45
Zum Neubau des Kgl. Opernbau in Berlin	Jg.1912/13 Bd.I	Jg.1913 Nr.5

Neben den hier aufgeführten Überschriften existieren jedoch auch unterschiedliche Beiträge unter gleichem Titel; nur ein Beispiel sei hierfür angeführt: 1902/03 äußerte sich Storck im „Türmer“ zur „Entstehung der Hausmusik“³⁸, eine Schrift, die von seiner Witwe 1931 an die Zeitschrift „Kulturleben an der Saar“ weitergeleitet und dort wortgleich abgedruckt wurde.³⁹ Dagegen ist in der „Deutschen Tonkünstlerzeitung“ ein Jahr vorher - also ebenfalls nach dem Tode Storcks - ein Beitrag abgedruckt,⁴⁰ der bei gleicher Überschrift und sogar gleichem Untertitel wie im „Türmer“ („Ein Beitrag zu ihrer Psychologie“) zwar die im „Türmer“ geäußerten Grundgedanken beinhaltet, aber in seinen Ausführungen in weiten Teilen verändert ist.⁴¹ Letztlich findet man aber

Sozialismus und Kunst, in: Türmer 1919 - Monatsblätter des Deutschen Schriftsteller-Verbandes 1930

Vom deutschen Volkslied, in: Türmer 1904/05 - Wege und Ziele 1922

Vom Ursprung der Musik in: Der Tanzlehrer 1931 - Türmer 1902/03 - Hellweg 1925

Wiener Walzer, in: Die Harmonie 1930 - Türmer 1903/04

38 Die Entstehung der Hausmusik, in: Der Türmer 5.Jg. Bd.I (1902/03), S. 240ff.

39 Entstehung der Hausmusik, in: Kulturleben an der Saar, 10.Jg.(1931), Nr.12, S. 400ff.

40 Die Entstehung der Hausmusik, in: Deutsche Tonkünstlerzeitung, 28.Jg. (1930), Nr.8, S. 251ff.

41 Weitere Beispiele für identische Titel bei ungleichem Inhalt:

Die Militärkapellen - eine Kulturfrage, in: Allgemeine Musikzeitung 1915 - Türmer 1914

Die Richard Wagner Ausstellung in Leipzig, in: Allgemeine Musikzeitung 1913 - Türmer 1913

Friedrich der Große und die Musik, in: Türmer 1911/12 - Deutsche Tonkünstlerzeitung 1926

auch weitgehend textgleiche Artikel, die unter verschiedenen Überschriften erschienen sind.⁴²

Die Mehrfachveröffentlichungen hatten sicherlich nicht nur den Grund, Storcks Gedanken einer möglichst breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen, sondern resultierten vor allem aus wirtschaftlichen, d.h. Honorar-Überlegungen. Im Jahre 1920, also kurz vor seinem Tod, begründete Storck in einem Brief seine überaus große Zahl an Veröffentlichungen folgendermaßen:

„Ich habe jahrelang unter sehr schwierigen äußeren, aber noch viel schwereren inneren Verhältnissen gearbeitet. Um die äußeren Verhältnisse zu sichern, war ich gezwungen, meine Redaktionsstellungen anzunehmen, diese Redaktionsstellungen mußten im wesentlichen auf eigene Produktion gegründet sein, weil mich ein regelmäßiges Büroverhältnis, das an sich jedenfalls viel weniger Arbeit verlangt hätte, einfach geistig getötet hätte. Ich habe gering gerechnet in allen diesen Jahren im Durchschnitt jeden Tag etwa 200 Druckzeilen zu 15 Silben produziert.“⁴³

Aus den hier dargestellten Überlappungen, Verknüpfungen und Verwirrungen ist eine Beschränkung der Materialgrundlage auf die Artikel, die Storck im „Türmer“ veröffentlichte, aus mehreren Gründen sinnvoll: Hier war Storck Redakteur und gleichzeitig Autor, er hat seine Gedanken vor allem in diesem Organ relativ selbstverantwortlich äußern können; das meiste, was er an andere Redaktionen zur Veröffentlichung gab, war nur eine Art Vorabdruck oder eine Wiederholung des bereits Gesagten. Die Artikel, die Storcks Witwe aus seinem Nachlaß zur Veröffentlichung brachte, können - da meist ein Verweis auf Originalabdruck oder das Entstehungsdatum fehlt - in keinen zeitlichen Zusammenhang gebracht werden, sie wurden zwar in die Vorbereitung der Überlegungen zu Storck einbezogen, sollen aber keine Grundlage im engeren Sinne darstellen. Ebenfalls problematisch in einen engeren Zeitbezug zu bringen sind auch Artikel, die vereinzelt in kleineren Organen abgedruckt wurden und bei denen man nicht sicher davon ausgehen kann, daß hier - wie im „Türmer“ - wirklich das veröffentlicht wurde, was nur kurze Zeit vorher von Storck

Richard Wagner in der Karikatur, in: Türmer 1907/08 - Türmer 1913
Berufssängerin, in: Türmer 1917/18 - Türmer 1906/07

42 Der Artikel „Kulturlosigkeit und Verblödung“ im „Türmer“ (22.Jg. Bd.I (1920), S. 266ff.) ist beispielsweise eine überarbeitete Form eines Artikels aus der Zeitschrift „Wege und Ziele“, hier unter dem Titel „Kulturbankrott!?“ (3.Jg. (1919), S. 59ff.).

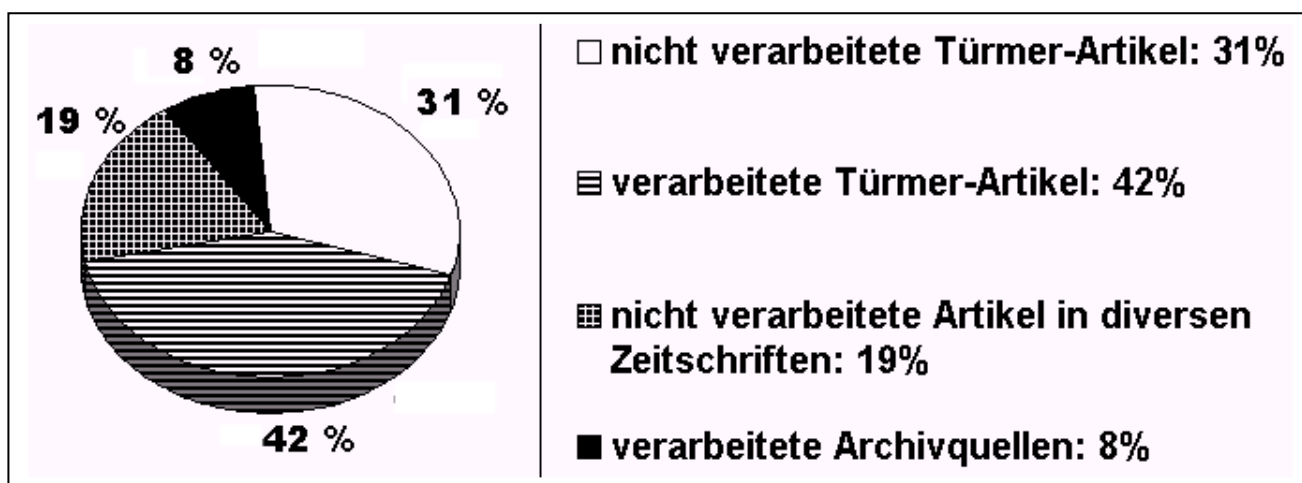
43 Brief an Muth vom 27.3.1920

entwickelt worden war. Dieser eindeutig belegbare Zeitbezug ist aber für die folgenden Überlegungen Voraussetzung.

Neben den veröffentlichten Quellen wurde der Nachlaß Storcks, der im Westfälischen Musikarchiv - Stadtarchiv Hagen aufbewahrt wird, gesichtet.⁴⁴ Manuskripte und Korrespondenz, die sich zumindest einem bestimmten Jahr zuordnen ließen, wurden als Material ausgewertet und auf ihre zeitgeschichtlichen Inhalte hin untersucht, Quellen mit weniger klarer Herkunftsbestimmung wurden zumindest auf mögliche Widersprüche zu Inhalten der anderen Quellen oder der veröffentlichten Schriften hin geprüft.

Eine letzte Reduktion des Primärmaterials ergab sich aus der Vielgestaltigkeit des Storckschen Schaffens; seine Artikel bezogen sich nicht nur auf musikpädagogische, musikkulturelle oder allgemein-kulturkundliche Überlegungen, sondern bezogen sich auch in eingehenden Analysen auf Werke aus Literatur und bildender Kunst. Solche Inhalte, die mit musikalischen oder allgemeinkulturellen Überlegungen höchstens indirekt in Zusammenhang zu bringen sind, sollen - gerade im Rahmen eines musikpädagogischen Kongresses - ebenfalls nicht zur Sprache kommen. Eine Gesamtauswertung aller Schriften wäre nur mit Hilfe einer sehr umfangreichen interdisziplinären Forschung möglich.

So gibt das folgende Schaubild das Verhältnis von verarbeiteten Quellen, die nicht nur ausgewertet, sondern auch in einen Zeitbezug gebracht wurden, und nicht verarbeiteten Quellen, die gar nicht oder nur auf eine mögliche Widersprüchlichkeit zum Restmaterial hin befragt wurden, wieder:



44 Besonders möchte ich an dieser Stelle dem Leiter des Stadtarchivs, Herrn Freisleben, danken, der mir die Einsicht trotz interner Probleme unbürokratisch ermöglichte.

5 Die musikpädagogischen und kulturpolitischen Forderungen und Ziele Storcks bis 1914

Obwohl Storck kein studierter Musiker oder Musikpädagoge war, widmete er sich bereits mit Beginn seiner „Türmer“-Tätigkeit der Frage, in welcher Form Musik dem Menschen seiner Zeit nahegebracht werden könne. Er beobachtete die Privataufführungen, in denen sogenannte „Laien“ im Familien- und Freundeskreis Salonmusik zu Gehör brachten, er analysierte das öffentliche Konzertleben, das im damaligen Berlin mehr als reichlich vorhanden war, und er verglich die sogenannte Volksmusik der Vergangenheit mit seiner Gegenwart. Seine Kritik am Zustand des gesellschaftlichen Musiklebens führte ihn zum Zustand der Musikausbildung, mit deren Reform er seine Lösungsansätze verknüpfte.

Schon früh sprach Storck in bezug auf die Laienmusik die Dominanz des technischen, des gedrillten Könnens an, das für ihn zu sehr in den Vordergrund getreten sei. Die Ausführenden ernteten zwar Lob für ihre - wie er es nannte - „Paukarbeit“, dies sei aber keine wirklich „innerlich musikalische“ Arbeit.⁴⁵

„Diese Leute suchen nicht die Kunst, sondern sich. Man erstrebt nicht für sich und einige Freunde, mit denen man sich eins fühlt, die Offenbarung eines Kunstwerks, sondern will mit seinen Leistungen vor andern glänzen.“⁴⁶

Storck verlangte ein Musizieren um der Musik, nicht um der Aufführung willen, ein Musizieren, das für den Nachschaffenden selbst einen Zugang zum Werk beinhalten solle, dementsprechend sei Hausmusik ohne Publikum oder das allein für sich gesungene Volkslied ein besserer Zugang zur Musik als die nur äußerlich einstudierte Konzertetüde.⁴⁷ Ein Jahr später vertiefte Storck diese Kritik, anknüpfend an den Abdruck von Auszügen aus Hermann Kretzschmars „Musikalische Zeitfragen“⁴⁸. Eine Hebung der Qualität der Hausmusik unter dem Motto „es soll weniger im Haus musiziert werden, aber besser“ und eine Verwendung des Begriffes „Dilettant“ im Sinne eines „Liebhabers“, nicht eines „Pfuschers“, wurde angemahnt. Ein solcher Dilettant versuche, sich die

45 Unsere musikalischen Abende, in: Der Türmer 5.Jg. Bd.I (1902/03), S. 116ff. (hier: S. 119)

46 Ebd., S. 121

47 Vgl. ebd., vgl. auch: Eine musikalische Hausbibliothek, in: Der Türmer 5.Jg. Bd.I (1902/03), S. 372ff.; vgl. auch: Musikpflege und Musikindustrie, Konzertagentenwesen und Dezentralisation, in: Der Türmer 5.Jg. Bd.I (1902/03), S. 625

48 Kretzschmar, Hermann: Musikalische Zeitfragen, Leipzig 1903.

Musik eigen zu machen, sie für sich zu nutzen.⁴⁹ Der Analyse Kretzschmars, daß mit einem Zuwachs an Kompositionen und Aufführungen im öffentlichen Konzertwesen eine Einbuße der Musikipflege einhergegangen sei und nun eine Organisationskritik notwendig sei, schließt sich Storck mit seinen Gedanken zur Hausmusik uneingeschränkt an.

Es folgen Jahre, in denen sich Storck recht arbeitsintensiv in vielen Aufsätzen im „Türmer“ äußert; Fragen der Musikpädagogik treten jedoch bis 1908 in den Hintergrund, erst dann verknüpft er seine Ziele einer musikalischen Volkskultur mit der Darstellung der Situation des Schulmusikunterrichts. „Den Kunstgenuß sich selbst verschaffen“ - mit dieser Maxime könne eine Verbesserung der Erziehung und der Qualität der Gesellschaft erreicht werden.⁵⁰ Storck mißt dabei der Musik die erzieherisch-sittliche Funktion zu, wie sie seit der Antike immer wieder formuliert wurde. Er setzt den Schwerpunkt aber nicht auf den Kunstgenuß an sich, sondern auf die unmittelbare Beteiligung an der Kunst, wie sie vor allem im Reproduzieren von Musik möglich sei; genau diese Möglichkeit des Reproduzierens sei aber - so Storck - in der jüngeren Vergangenheit zu sehr vernachlässigt worden. Die „gebildete Männerwelt“ sei durch den mangelhaften Schulunterricht der Musik entfremdet, sie wäre auf Grund des vorherrschenden Gesangsunterrichtes, der eher als „Abschreckungsmittel“ wirke, mit einer Musikausübung überhaupt nicht vertraut.⁵¹ Daneben sei die „Musikmacherei“ der „Frauen im deutschen Haus“ in der

„Art der heutigen Klavierklimperei, der durchweg technisch unzureichenden und geistig halb verblödeten Singerei, wie sie in den Häusern üblich ist, ohne alle Erziehungskraft für die heranwachsende Jugend.“⁵²

Aus dieser Halbbildung heraus sei man auch nicht bereit, die Musik innerhalb der Schule gegen einen unzureichenden Unterricht zu verteidigen, der „lediglich den Zweck verfolge, den Schülern wie Papageien einige Lieder einzupauken.“⁵³

So verlangt Storck von der Schule eine fundiertere Musikausbildung, die auch das Wissen um den „Bau der Musikwerke“, um die „harmonischen oder formalen Eigenschaften“ einbeziehe.⁵⁴ Auch eine stärkere Pflege des Instru-

49 Was unserm Musikleben fehlt, in: Der Türmer 6.Jg. Bd.I (1903/04), S. 251ff. (hier: S. 252)

50 Musik und höhere Schule, in: Der Türmer, 11.Jg. Bd.I (1908/09), S. 151ff. (hier: S. 153)

51 Ebd., vgl. auch: Vom Elend im Musikunterricht, in: Der Türmer, 12.Jg. Bd.I (1909/10), S. 631ff. (hier: S. 631)

52 Musik und höhere Schule, a.a.O., S. 157

53 Vom Elend im Musikunterricht, a.a.O., S. 633

54 Ebd., S. 633

mentalspiels sei nötig, das nicht in „böartigem Dilettantismus“⁵⁵ stecken zu bleiben brauche. Mit dem Erlernen des Instruments schaffe man sich einen musikalischen Zugang zur Kunst für das gesamte Leben, bei dem man nicht - wie auf vielen anderen Gebieten der Kunst - fast notwendigerweise im Unzulänglichen stecken bleiben“ müsse⁵⁶. Die Einseitigkeit des Schulunterrichts sei fatal:

„Die Schule hat ja nicht allein die Aufgabe, singen zu lehren: sie soll allen Schülern, wenn nicht musikalische Kenntnisse und Fähigkeiten, so doch musikalischen Geschmack, Freude an edler Musik und ihren Kunstwerken vermitteln.“⁵⁷

Vor allem die letzte Forderung Storcks wurde von den Musikpädagogen späterer Jahre immer wieder herausgestellt: nur ein wirklicher „Fachmann“ könne einen solchen Schulmusikunterricht adäquat umsetzen, ein Fachmann, der genauso viel „Autorität“ besitzen müsse wie jeder andere Lehrer und der den bisherigen „Gesangunterricht“, der bisher lediglich als „notwendiges Übel“ mitgeschleppt würde, zu einer wirklich künstlerischen Pflege der Musik machen müsse.⁵⁸ Und für jeden öffentlichen Musikunterricht müsse gelten:

„Man Sorge für einen guten Musiklehrerstand und schaffe Mittel, durch die das Puschertum und das unreine Spekulantentum vom Musikunterricht ferngehalten werden. Das heißt, man schaffe der Öffentlichkeit die Gewähr, daß nur derjenige öffentlichen Musikunterricht erteilen darf, der seine Befähigung dazu einwandfrei nachgewiesen hat. Also man verlange vom Musiklehrer dasselbe, was von jedem anderen Lehrer verlangt wird.“⁵⁹

Daß sich Storck hier die Anliegen des seriösen Teils des Musiklehrerstandes zu eigen machte, ohne selbst Mitglied dieses Standes zu sein, steht für die Uneigennützigkeit seiner musikpädagogischen Forderungen, die durch seine Schriften mit der nachfolgenden musikpädagogischen Reformbewegung verknüpft sind. Auch in den folgenden Jahren wiederholt er immer wieder seine Kritik an einer unzureichend gebildeten Musiklehrerschaft und an einer unzureichend gesicherten sozialen Stellung des Musiklehrers⁶⁰ und entwickelt darauf fußend und in Anbetracht seiner Forderung nach mehr Möglichkeiten für

55 Musik und höhere Schule, a.a.O., S. 159

56 Ebd.

57 Ebd., S. 160

58 Ebd., S. 161

59 Vom Elend im Musikunterricht, a.a.O., S. 634

60 Vgl. Erster internationaler musikpädagogischer Kongreß, in: Der Türmer, 15.Jg. Bd.II (1913), S. 267ff.

das Erlernen eines Instruments einen Plan zur Einrichtung sogenannter „Volksmusikschulen“⁶¹. Statt der von ihm konstatierten Ausbeutung der Schülerinnen und Schüler in schlechten privaten Instituten, sei diese Schulform „das wichtigste Mittel, unsere Musikkultur aufs neue zu beleben“. Der Instrumentalunterricht und die rhythmische Gymnastik⁶² sollten dabei eine „Erziehung zur Musikfreude, die Bildung des Geschmacks, nicht durch ästhetische Belehrung, sondern durch Ernährung mit guter Musik“ zum Ziel haben.⁶³ Schülerinnen und Schüler dieser Institutionen sollten auf Grund ihrer musikalischen Begabung ausgewählt werden und wären ggf. auch wieder zu entlassen, fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler sollten in Orchester zusammengefaßt werden und in „Volkskonzerten“⁶⁴ mitwirken. Eine Finanzierung sei durch Staat, Gemeinden, durch „wohlhabende Kunstfreunde“, aber auch durch ein Schulgeld zu erreichen, der Unterricht könne nachmittags in freien Klassenzimmern erteilt werden und Übungsinstrumente müßten zur Verfügung gestellt werden.

„Man darf gewiß sein, daß auf diese Weise in wirklich natürlicher Art die Liebe zu guter Musik wieder wachsen wird [...]. So wie das jetzt gehandhabt wird, wird der Hausbau mit dem Dache angefangen, statt mit dem Fundament, und alles bleibt in der Luft schweben.“⁶⁵

Mit der Forderung der Schaffung einer öffentlichen Musikschule darf Storck als einer der frühesten Initiatoren der ab 1923 durch Fritz Jöde realisierten Jugendmusikschule gelten. In diesem Sinne erinnern auch verschiedene Musikpädagogen im Zusammenhang mit der Geschichte der Musikschule im 20. Jahrhundert an Karl Storck;⁶⁶ in welchem Umfang der Gedanke der Volksmusikschule jedoch in die Reformen Kestenbergs eingegangen ist und

61 Volksmusikschulen, in: Der Türmer, 15.Jg. Bd.II (1913), S. 405ff.

62 Im Rahmen dieser Arbeit kann auf die Herausstellung der Rhythmischen Erziehung durch Storck nicht eingegangen werden. Es soll aber zumindest auf Storcks Verbreitung der Ideen Dalcrozes verwiesen werden: „Für die Entwicklung des Menschentums hat nicht die musikalische Technik, sondern nur die Musik als Inhalt des Lebens und Ausdruck des Lebens Wert. Diese Erziehung zur Musik und durch Musik fürs Leben ist Ziel und Leistung der Methode von Jacques-Dalcroze.“ Rhythmus und musikalische Erziehung, in: Der Türmer, 14.Jg. Bd.I (1911/12), S. 886ff. (hier: S. 894f.)
Vgl. auch Storcks Schrift „E. Jacques Dalcroze. Seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit, Stuttgart 1912“

63 Ebd., S. 409

64 Vgl. Storcks Auflistung des pädagogischen Nutzens solcher Konzerte: Volkskonzerte, in: Der Türmer, 14.Jg. Bd.II (1912), S. 133ff.

65 Volksmusikschulen, a.a.O., S. 409

66 Stumme, a.a.O.; Speh, a.a.O., S. 112

später unter Jöde konkretisiert wurde, ist bislang unerforscht und wäre in anderem Zusammenhang noch näher zu thematisieren.

Storcks Analyse der Zustände im Privatmusikunterricht und Schulgesangsunterricht, die die Idee einer öffentlichen Musikschule in ihm reifen ließ, deckt sich mit den heute bekannteren Darstellungen⁶⁷ dieser Zeit; zur Verdeutlichung des „Wildwuchses“ auf musikpädagogischem Gebiet sollen hier lediglich zwei Werbeanzeigen nach Storck auszugsweise zitiert werden. Da heißt es einmal:

„Mozart-Schüler-Orchester Abteilung Berlin - In Vorbereitung: Der Ring der Nibelungen - Dasselbe wurde im Januar mit großem Beifall im Königl. Opernhause aufgeführt.

Violinschüler im Alter von 12-18 Jahren, welche die erste Lage beherrschen und bei den nächstfolgenden Konzerten mitwirken wollen, werden täglich im Violinchor aufgenommen. [...] Der Violinchor zählt bis jetzt ca. 20 Violinen, derselbe muß sich in der nächsten Zeit um das Doppelte vergrößern, da nämlich eine starke Besetzung des Chores zur Aufführung des Musikdramas „Der Ring der Nibelungen“ erforderlich ist.“⁶⁸

Und an anderer Stelle wird geworben:

„Groß und klein - jung und alt - arm und reich - kommt nach wie vor nach dem Hugo-Menzel-Konservatorium zum Musikunterricht. Dort wird nach eigenen und neuen, schnellstens fördernden Methoden unterrichtet, und wenn man da unter Umständen sein Ziel weit eher erreicht, spart man eben unbedingt Geld und das ist doch die Hauptsache.“⁶⁹

Storcks Kritik ging jedoch über die Betrachtung der häuslichen und schulischen Verhältnisse hinaus und bezog den Zustand des öffentlichen Musiklebens und vor allem die dort vertretenen musikalischen Inhalte mit ein. Diese Inhalte - so war seine Überzeugung - mußten zur Erziehung und zur Verbesserung des Volkes auch eine nationale Kultur festigen und damit zu einer Stärkung innerer und nationalspezifischer Kräfte beitragen. Er beklagt z.B., daß das deutsche Volkslied, das er in der Hausmusik durchaus häufiger vertreten sehen wollte, in Deutschland seinen „nationalen Charakter“ verloren habe, da

67 Report of John Hullah on Musical Instruction in Elementary Schools on the Continent (1879), zit. in: Quellentexte zur Musikpädagogik, Regensburg 1973, S. 123ff.; Kretzschmar, Musikalische Zeitfragen, a.a.O.

68 Vom Elend im Musikunterricht, a.a.O., S. 639f.

69 Ebd., S. 639

man, „empfindlich für fremde Herrschaft“, lediglich „Nachahmer“ geworden sei.⁷⁰ Auch im öffentlichen Musikleben fordert Storck eine nationale Auswahl und kritisiert die Spielpläne der großen Häuser. In der Berliner Hofoper, so bemängelt er 1905, wisse man nicht „was man der deutschen Kunst schuldig ist“⁷¹, und in Anbetracht der Spielzeit 1908 führt er aus, daß Meyerbeer, Verdi oder Puccini hier nicht zur Aufführung gelangen sollten, solange Werke von Wagner, Mozart oder Gluck zur Verfügung ständen; täglich wachse „die Zahl der Deutschen, die [in dieser Spielplangestaltung] eine schwere Schädigung deutscher Kunst und deutschen Volkstums beklagen“⁷².

Für Storck nahm das deutsche Volk dadurch Schaden, daß „fremde Kulturwerte“ eine ungeheure Stärke erlangt hätten, daß die eigenen „völkischen Stoffwerte für Kunst“ durch die geschichtliche Entwicklung geschwächt worden seien, und daß man nun nur noch versuchen könne, eigene „völkische Werte“⁷³ zu stützen. Rückzug auf das Nationale, Hervorhebung des „Deutschen“ waren die Schlagworte, mit denen Storck - ganz Bürger einer Epoche, in der der europäische Nationalismus sich in seiner negativen Seite zum Imperialismus entwickelt hatte - eine Verbesserung der gesellschaftlichen Lage in Deutschland zu erreichen suchte; er stilisierte im Zeichen der Zeit dieses Unterfangen zu einer Überlebensfrage für Deutschland hoch:

„Niemals haben wir als Nation diese geistigen und seelischen Werte so dringend notwendig gehabt, wie jetzt. Denn sonst gehen wir überhaupt als Nation zugrunde.“⁷⁴

Die logische Konsequenz aus einer solchen Überlebensfrage ist eine Polarisierung in Mitstreiter und Gegner sowie eine Radikalisierung der Sprache, mit deren Hilfe der Kampf um die Sache geführt wird. Schon früh nannte Storck die vermeintlichen Widersacher, die er als schädlich für die „deutsche Sache“ ausgemacht zu haben meinte. Es waren für ihn diejenigen, die die romanische Kunst - und gemeint war damit vor allem die französische Kunst - in Deutschland vertraten. Viele Analysen, die er zu Einzelkunstwerken erstellte, erschei-

70 Die Vorherrschaft der Fremde im deutschen Liede, in: Der Türmer, 7.Jg. Bd.I (1904/05), S. 574ff. (hier: S. 574f.)

71 Musikalische Zeitfragen: Zum Spielplan der Königlichen Oper in Berlin, Der Türmer, 8.Jg. Bd.I (1905/06), S. 156ff. (hier: S. 156ff.)

72 Der Kaiser und Meyerbeer, in: Der Türmer 10.Jg. Bd.II (1908), S. 302ff. (hier: S. 304), vgl. hierzu auch aus dem gleichen Jahr: Fremdländerei im Opernwesen, in: Der Türmer, 11.Jg. Bd.I (1908/09), S. 174

73 Die Musik als Grundkraft deutscher Kunstkultur, in: Der Türmer 11.Jg. Bd.I (1908/09), S. 292ff. (hier: S. 297)

74 Vom Musikdrama der Gegenwart, in: Der Türmer, 11.Jg. Bd.II (1909), S. 843ff. (hier: S. 845)

nen plausibel, sie können in diesem Rahmen nicht alle nachvollzogen werden; einige Überspitzungen aber sollen zur Verdeutlichung der aus diesen Analysen gezogenen Schlußfolgerungen angeführt werden.

Schon 1906 setzt sich Storck mit dem Direktor der Nationalgalerie Berlin auseinander, dem er „das richtige Gefühl für deutsche Kunst“ abspricht und eine „undeutsche“ Einstellung vorwirft,⁷⁵ weil er zu viel französische Kunst zur Ausstellung bringe. Kunst sei eine „Erscheinungsform des Kulturlebens eines Volkes“ und daher müsse die „eigene“ repräsentiert sein. Nur wenige Monate später verdeutlicht er diese Polarisierung Frankreich-Deutschland auch im Zusammenhang mit der Musikkultur. In der „Volkskultur“ sei das „höchste Schaffen der germanischen Völker und zu allermeist Deutschlands viel bedeutsamer [...] als das Schaffen der romanischen Völker“, auch wenn die Gesamtkultur wiederum bei den romanischen Völkern höher ausgeprägt sei.⁷⁶ Storcks Überlegungen sind in diesem Sinne nicht abwertend gegenüber anderen Kulturen gemeint; er stellt nur überdeutlich heraus, daß es grundlegende Unterschiede zwischen den Völkern, den Nationen, gebe. Das Nationale in der Musik macht er beispielsweise daran fest, daß „die Italiener mehr die Ausbildung der großen Melodielinien, die Franzosen das eigentlich Rhythmische, die Deutschen die Ausdruckselemente der harmonischen Stimmführung ausbildeten“⁷⁷. Der Elsässer Storck, groß geworden in einem Raum, in dem die unterschiedlichen Nationalitäten aufeinandertrafen, will diese Nationalitäten bewußt getrennt sehen, will keine Vermischung der Kulturen, sondern eine deutliche Verknüpfung zwischen deutschem Volk und „deutscher Kultur“ auch für die kommenden Generationen sichern. Was aber als „deutsche Kultur“ gelten darf, muß - geht man nicht von der oberflächlichen Herkunft aus - durch solch oberflächliche Etikettierungen wie die genannten „begründet“ werden. Storck wertet zwar das „Andere“ nicht offensichtlich ab, aber er

75 Von den Lebensbedingungen der deutschen Kunst im vergangenen Jahrhundert, in: Der Türmer, 9.Jg. Bd.I (1906/07), S. 280ff.; in diesem Sinne führte Storck auch eine jahrelange Auseinandersetzung mit Paul Cassirer, die letztlich sogar zu juristischen Schritten führte. Storck warf Cassirer in verschiedenen „Türmer“-Artikeln immer wieder persönliche Vorteilsnahme und fehlende Solidarität mit der deutschen Sache vor; mitbestimmend für seine Ablehnung Cassirers war aber wohl vor allem dessen Tätigkeit als Kunstausteller und Kunsthändler für die „Berliner Sezession“, deren Arbeiten Storck größtenteils vehement ablehnte (vgl. Paulus Cassirer Triumphator, in: Der Türmer, 15.Jg. Bd.II (1913), S. 694f. - Die Triebkräfte unseres öffentlichen Kunstlebens, in: Der Türmer, 20.Jg. Bd.I (1917/18), S. 167ff. - Abermals Herr Cassirer, in: Der Türmer 20.Jg. Bd.I (1917/18), S. 529f. - Unser Prozeß Cassirer, in: Der Türmer, 21.Jg. Bd.I (1918/19), S. 182ff.). Die Anklageschrift Cassirers wegen übler Nachrede und die Verteidigungsschrift Storcks sind im Westfälischen Musikarchiv einsehbar.

76 Das Bürgertum in der Musik, in: Der Türmer, 9.Jg. Bd.II (1907), S. 100ff. (hier: S. 104)

77 Vom Nationalen in der Musik, in: Der Türmer, 10.Jg. Bd.I (1907/08), S. 311ff. (hier: S. 314)

grenzt es ab, eine Vorgehensweise, die oftmals nur ein erster Schritt ist, auf den meist Ausgrenzung und am Ende Austreibung folgen. Daß Storck mit dieser sehr bewußten Polarisierung Frankreich-Deutschland auch ganz persönliche Erfahrungen seiner frühen Biographie verbunden haben muß, verdeutlicht ein Zitat aus einem späteren Werk, das sich auf seine Jugend im Elsaß bezieht:

„Ich habe meine Jugend im Elsaß verlebt, noch südlich von Mühlhausen, mitten in einer von Deutschenhaß erfüllten Bevölkerung. So gutmütig diese angelegt war, so freundlich sie hundertfach dem einzelnen entgegenkam, tausend Fälle haben sich in meinem Herzen eingegraben, in denen den deutschen Kriegführenden von 1870 die wüstesten Grausamkeiten nachgesagt wurden. Alles war erlogen, genau wie man vor keiner Lüge zurückschreckte, um jeden Deutschen, wo er ging und stand, lächerlich zu machen. Das war französisches Werk.“⁷⁸

Bitterkeit und verletztes Gerechtigkeits- und Ehrgefühl sprechen aus diesen Erinnerungen, und man muß davon ausgehen, daß Storcks Haltung zu Frankreich in diesen Jahren nachhaltig geprägt wurde, in denen im Zeichen des Nationalismus nicht Aussöhnung, sondern Konfrontation das Miteinander der europäischen Völker bestimmte.

Zu diesem Frankreichbild gesellte sich ein zweites Feindbild; Storck hatte die Schriften Houston Stewart Chamberlains⁷⁹ studiert und sah in ihm jemanden, der im „Dienste der Bildung“ der Menschheit mit seinen Werken echtes „Wissen“ übermittelt habe.⁸⁰ Storck hatte dieses „Wissen“ für sich übernommen und sah einen vermeintlichen jüdischen Einfluß in Kunst und Musik als ständige Gefahr für die „deutschen Künstler“, deren Anerkennung durch „jüdische Intrigen“ verhindert würde:

„Nein, die Juden wissen sehr gut über ihre Stellung in der heutigen Kunst Bescheid. Mit einer von ihrem Standpunkt aus lobenswerten Systematik arbeiten sie allenthalben für die Mehrung dieses Einflusses. Seit Jahren verfolge ich mit einem gewissen stillen Ergötzen, wie grundsätzlich für jüdische Künstler in der unter jüdischem

78 Pflicht zur Härte, in: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 23ff. (hier: S. 24)

79 Chamberlain (1855-1927) war der Schwiegersohn Richard Wagners und vertrat als Schriftsteller in seinen kulturphilosophischen und politischen Arbeiten einen deutschnationalen Standpunkt, der soweit ging, eine „Theorie“ von der Überlegenheit der nordischen Rasse zu entwickeln. Seine ideologische Gleichsetzung der Begriffe „arisch-germanisch-deutsch“ wurde bereits im 19. Jahrhundert in bestimmten Kreisen genutzt, um Juden zu diffamieren.

80 Vom Gewinn allgemeiner Bildung, in: Der Türmer, 12.Jg. Bd.I (1909/10), S. 276ff. (hier: S. 277)

Einfluß stehenden Presse ständig Reklame gemacht wird. Kein Geschehnis am abgelegensten Orte ist so gering, daß es nicht von denselben Blättern verzeichnet würde, die auch für ganz bedeutende Leistungen auf deutscher Seite kein Wort der Erwähnung finden.“⁸¹

Diese „Erkenntnis“ der Überbewertung jüdischer Komponisten korreliert mit seinen Analysen der Musikwerke, deren jüdische Herkunft bekannt war; seine Einschätzungen waren - im Gegensatz zu Analysen aus der bildenden Kunst, die vereinzelt unter Nennung der jüdischen Herkunft auch Positives berichteten - durchweg negativ: Offenbachs Werke „sittlich verkommen“, Meyerbeer der „wüteste Lärmacher in der Geschichte der Oper“, Mendelssohn viel weniger wert als allgemein angenommen und Gustav Mahler „die unerfreulichste Erscheinung der heutigen Komponistenwelt“ mit „völliger schöpferischer Impotenz“.

So scheint Storcks deutsch-nationale Haltung bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs auch mit den hinreichend bekannten individuellen und gesellschaftlichen Stereotypen - einer inneren Ablehnung fremder Kulturen zur Aufwertung des Selbstbildes und einer unterschwelligen Angst vor imaginären Gegnern, deren Ränke zum Nachteil der eigenen Position gereichen könnten - verknüpft zu sein. Wie diese bis 1914 nur unterschwellig wahrzunehmenden Haltungen sich mit den existenzbedrohenden äußeren Veränderungen ab 1914 entwickelten, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

6 Der Wandel von Zielsetzungen und Forderungen zwischen 1914 und 1920

Storck gehörte wie viele andere Deutsche, die mit Hurrarufen und Blumen die ersten Züge Richtung Westfront verabschiedeten, zu denjenigen, die den Ausbruch des Krieges begrüßten. Er hoffte, daß nun die öffentliche Meinung in seinem Sinne zu einer stärkeren nationalen Denkart gezwungen werde, und formulierte dies als Kriegsziel in seiner Aufsatzsammlung „Kampf hinter der Front“, die er 1915 herausbrachte⁸² und mit dem Satz einleitete:

„Aus der Erkenntnis, daß der jetzige Krieg ums Deutschtum geht, ist für jeden Deutschen die Pflicht erwachsen, ihn mitzukämpfen. Die Waffen sind verschieden, das Ziel ist für alle gleich: Der Sieg

81 Noch einmal deutsch-jüdischer Parnaß, in: Der Türmer, 14.Jg. Bd.II (1912), S. 248ff. (hier: S. 250)

82 Einleitung zu: Kampf hinter der Front, a.a.O.

des Deutschtums in der Welt und vor allem in Deutschland selbst.“⁸³

Und in positiver Stimmung verwies er auf den Effekt, den dieser Krieg bereits in den ersten Monaten mit sich gebracht habe:

„Der Krieg hat uns gleich bei seinem Ausbruche einen der größten Gewinne gebracht, die uns überhaupt zuteil werden konnten: das bewußte Deutschtum.“⁸⁴

Storck bekannte sich zu seinem Motto „Deutschland, Deutschland über alles“⁸⁵, ein Motto, das er - da man davon ausgehen muß, daß ihm die Bedingungen der Textentstehung und die Fallerslebensche Textintention bekannt waren - bewußt in einen chauvinistischen Zusammenhang stellte. Die Ereignisse des Jahres 1914 haben in Storcks Bewußtsein entweder Hemmungen abgebaut, andere Völker öffentlich abzuwerten, oder aber verbale Angriffe im Sinne einer Selbstbehauptung hervorgerufen. In seinem Aufsatz „Bewußtes Deutschtum“ stellte er die „eigene Art“ der Deutschen heraus, die „viel zu tiefgründig und zu eigenartig groß“ sei, um vom Ausland verstanden zu werden; statt dessen sei „niedrige Verleumdung“, „Gegeifer“ und „schmähliche Verkennung“ dieser „deutschen Art“ vom Feind seit Kriegsausbruch zu hören gewesen.⁸⁶ Storck selbst stand solchen Schmähungen jedoch in nichts nach:

„Wir kämpfen bei den Romanen mit einem Volke von so blinder Selbstliebe, von so blödsinnigem Hochmut, daß alles, was nicht Härte ist, lediglich als Schwäche gedeutet werden wird.“⁸⁷

Aber nicht nur gegen das Ausland erhob Storck seine Stimme, sondern er nutzte die Gelegenheit auch, um zu radikalen Maßnahmen gegen diejenigen aufzurufen, die sich seiner „deutschen Sache“ nicht ganz zu verschreiben schienen:

„Aber ich bin der Überzeugung, daß die Zeit gekommen ist, wo es für jeden guten Deutschen zur Pflicht geworden ist, jede schwächliche Duldung in allen Angelegenheiten des Volkstums abzulegen und rücksichtslos alle Schädlinge auszurotten. Diese Säuberungsarbeit, diese Klärung der Luft muß vorangehen, bevor wir unseres

83 Ebd., S. 5

84 Bewußtes Deutschtum, in: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 9ff. (hier: S. 9)

85 Einleitung zu: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 6

86 Bewußtes Deutschtum, a.a.O., S. 10

87 Pflicht zur Härte, a.a.O., S. 24

Deutschtums selbst erst recht froh und aus dieser Froheit heraus auch der Welt Freude bringen können.“⁸⁸

Für Storck bestand die erste Gruppe der „Schädlinge“ aus denjenigen, die nicht ihr gesamtes Leben äußerlich wie innerlich mit „deutschem“ Inhalt füllen wollten. Aktiv müsse man die Position eines in allen Bestandteilen an Deutschland orientierten Lebens propagieren und sich offensiv gegen das passive Gewährenlassen fremdländischer Haltungen und Inhalte durchsetzen.⁸⁹

Ebenso wie die Vorwürfe gegen solchermaßen „unnational Eingestellte“ entstammten auch die Vorwürfe gegenüber einer zweiten Gruppe „Andersgearteter“⁹⁰ aus der Zeit vor 1914. 1916 sprach Storck die „Stellung“ der Juden im deutschen Kulturleben an, ein Jahr später führte er dies mit Allgemeinplätzen und Vorurteilen, die allein der Stigmatisierung dienen sollten,⁹¹ näher aus. Von einer „Herrschaft des internationalen Judentums“ wird gesprochen und diese Herrschaft mit einer „Internationalisierung der Kunst“ verbunden. Diese Internationalisierung sei „der beste Bundesgenosse unserer Feinde“ und schade der deutschen Sache.⁹² Jetzt, 1917, hatten sich Storcks Hoffnungen zerschlagen, schon ein Jahr zuvor hatte er die Möglichkeit einer Niederlage an der Front und einer Niederlage seines Kampfes um eine deutsch-nationale Veränderung in der Kulturpolitik des Reiches angedeutet.⁹³ Dagegen wurde 1915 noch von einem „unbegrenzten Vertrauen“ in die „innere Sieghaftigkeit“ der „deutschen Art“ gesprochen,⁹⁴ obwohl Storck bereits erste Frontniederlagen der deutschen Truppen hatte kommentieren müssen: „Nibelungen - nie bezwungen!“⁹⁵ antwortete auf den Fall Tsingtaus am 7.11.1914 und verknüpfte dies mit der Versenkung von 22 britischen Handelsschiffen durch den deutschen Kreuzer „Emden“. Als schließlich die „Emden“ durch die britische Indienflotte gestellt und versenkt wurde, sprach Storck von einem Sieg, dessen sich die Gegner schämen müßten („Wenn sie's noch vermöchten in ihrem vom

88 Einleitung zu: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 5f.

89 Vgl. Der Krieg, Königin Luise und die deutsche Frau, in: Der Türmer, 19.Jg. Bd.I (1916/17), S. 527ff.

90 Kommende Kunst, in: Der Türmer, 19.Jg. Bd.I (1916/17), S. 194ff.

91 Die Triebkräfte unseres öffentlichen Kunstlebens, in: Der Türmer, 20.Jg. Bd.I (1917/18), S. 167ff.

92 Ebd. - Für Storck kann es keine internationalen Kunstwerke geben, sondern lediglich nationale, die universell werden können; worin aber genau der Unterschied zwischen nationaler und universeller Kunst besteht und warum der Begriff der „Internationalität“ seiner Ansicht nach nicht treffen kann, wird von Storck nicht hinreichend erklärt. Vgl. Vlamische Abende, in: Der Türmer 19.Jg. Bd.II (1917), S. 47ff.

93 Das Miterleben des Krieges daheim, in: Der Türmer, 19.Jg. Bd.I (1916/17), S. 239ff. (hier: S. 240f.)

94 Vgl. Einleitung zu: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 5

95 Nibelungen - nie bezwungen!, in: Kampf hinter der Front, a.a.O., S. 75ff.

Ramschen vertrockneten Sinn, wenn ihnen die geile Gier nicht längst das Herzblut vergiftet hätte...“), da sie „die gehäufte Kraft ihrer Massigkeit aufbringen mußten, um einen braven Jungen zu erdrücken“⁹⁶. Und sofort richtete er den Blick wieder nach vorn, auf die Meldung des gleichen Datums, wonach junge Regimenter westlich Langemarcks unter dem Gesang „Deutschland, Deutschland über alles“ die feindliche Stellung gestürmt hätten:

„Deine Jungen, deutsches Volk, stürmen singend den todspeisenden Feind! Bist du nicht glücklich, deutsches Volk!“⁹⁷

Blutiger kann eine falsche Hoffnung kaum ausgedrückt werden, eine Hoffnung, die sich immer auf das zu richten hat, was verbleibt, und die dabei die eigene Position nicht überdenkt, sondern immer weiter verfestigt und pointiert, um allen Angriffen von außen zu trotzen. Gleichzeitig mit der immer wieder repetierten Formel vom Kriegsziel „Sieg des Deutschtums“ mußten im Verlauf der Ereignisse natürlich auch Gründe für das absehbare Scheitern dieses Ziels gefunden werden.

Storck sah sich in diesem Sinne gezwungen, vermeintliche Ursachen für den negativen Verlauf des Krieges mit Hilfe von Heimatfrontbildern aufzuzeigen, die eine „Herrschaft des internationalen Judentums“ und ein Gewährenlassen der „Fremdländischen“ durch die nicht genügend deutsch-national eingestellten Kreise zeichneten. Er benannte in diesem Zusammenhang auch Galeristen, Händler und Agenten mit Namen, denen er eine Schädigung Deutschlands nachsagte und deren gemeinsames Arbeiten zum eigenen Vorteil nicht zuletzt auch ein Resultat ihres „Familiensinns“ als einer „jüdischen Tugend“ sei.⁹⁸

Dieses ungeprüfte und uneingeschränkte Eintreten für „Deutsches“ kennzeichnet konsequenterweise auch die Storckschen Schriften zu zeitgenössi-

96 Ebd., S. 76f.

97 Ebd., S. 77 - Noch schwerer nachzuvollziehen ist das Sprachpathos, mit dem Storck Tod und Leid des Krieges in einem anderen Artikel verklärt:

„Denn es ist kein Leid der Schuld, an dem wir tragen, und darum ist es ohne Reue und Vorwurf, die für die Dauer Kraft und Freude verzehren. Es ist ein Leid des Opfers, das in Erkenntnis und aus Liebe gebracht worden ist. Darum ist das Leid gesegnet und wird Segen bringen. Warum vermögen wir dieses Leid so still und stark zu tragen? Der einzelne trägt sein Leid nicht allein; das Ganze trägt es, wie es um des Ganzen willen über den einzelnen gekommen ist. Nur zum Gewinn des Ganzen haben wir uns dem Leide ausgesetzt. Es gibt kein Tun, das freier ist von Selbstsucht, als dieser Kampf fürs Vaterland und die Opferbereitschaft, mit der für ihn das Teuerste hingegeben wird. Dadurch gewinnt auch das kleinste Leben Größe, und alle Größe trägt den Samen der Fruchtbarkeit in sich.“ Der Krieg, Königin Luise und die deutsche Frau, S. 527

98 Die Triebkräfte unseres öffentlichen Kunstlebens, S. 169ff.

scher Musik und Musikkultur. Storck entgegnete beispielsweise Richard Strauss, der mangelnde Qualitäten gleich welcher Nationalitäten in Deutschland boykottiert sehen wollte, aber nicht die ausländische Musik an sich:

„Wenn nun aber, wie in diesem furchtbaren Kriege, die Kräfte des Volkstums zur Höchstleistung aufgerufen sind, so ist durch diese ganze Lebenslage, die höchste Einseitigkeit geboten. Nicht aus Haß und Leidenschaft gegen das Fremde, sondern aus der gesteigerten Liebe, aber auch aus der Notwehr des Eigenen. Wir alle wissen, der jetzige Kampf geht ums Deutschtum. Da ist es doch geradezu Naturgebot, alle Kräfte dieses Deutschtums, insbesondere die ihm eigenartigen, bis aufs letzte anzuspannen, dagegen alles, was irgendwie diese Kraft in ihrer Eigenart, in ihrer ‚Einseitigkeit‘ schwächt, auszuhalten. [...] Diese höchste Anspannung unserer eigenen nationalen Kräfte, würde im künstlerischen und insbesondere auch unserem musikalischen Leben um so mehr die Bereicherung bringen müssen, als wir eine Zeit hinter uns haben, für die die Fremdtümelei charakteristisch war. [...] Und ich meine, auch Richard Strauß [sic!], der zu dieser ganzen Aussprache den Anlaß gegeben hat, hätte näherliegende Pflichten, als die Mahnung, uns ausländischer Musik nicht zu verschließen. Er ist Generalmusikdirektor der Berliner Hofoper, deren Verhalten dem deutschen Schaffen gegenüber seit Jahren ein Ärgernis ist, er ist ferner der Leiter der Sinfoniekonzerte der Berliner Königlichen Kapelle und hat es als solcher in der Hand, neuen Werken an hervorragender Stelle die für ihr Schicksal entscheidenden Aufführungen zuteil werden zu lassen. Das Arbeitsprogramm, das er für die diesjährigen Konzerte aufgestellt hat, verrät nichts von irgendwelchen Bemühungen um neue deutsche Musik. Ich glaube nicht daran, daß er gesucht hat, denn dann hätte er auch gefunden. Will er sich etwa für das Ausland mehr Mühe geben, als für die Kunst seines eigenen Vaterlandes? Wirklich, wir wollen uns endlich dazu aufschwingen, ‚das Gute anzuerkennen, woher es auch kommen mag‘, selbst dann, wenn es - aus Deutschland kommt.“⁹⁹

Storcks musikalische Darstellungen wurden in diesem einseitigen Eintreten für Deutsche Musik zunehmend - vor allem in der Radikalisierung der Wortwahl - fragwürdiger; Humperdincks „Hänsel und Gretel“ war für ihn „der größte Sieg, den das Deutschtum auf dem Gebiete der Kunst seit dem Ableben

99 Ausländische Musik in Deutschland, in: Der Türmer, 19.Jg. Bd.I (1916/17), S. 272ff. (hier: S. 272ff.)

Richard Wagners errungen hatte“¹⁰⁰, dagegen sei Gounods Schaffen „übelste dramatische Opernmache“, Bizets „Carmen“ eine Überleitung zu jenem „furchtbaren italienischen Naturalismus“, der sich mit Mascagnis „Cavalleria“ und Leoncavallos „Bajazzo“ wie eine „Seuche“ über Deutschland ausgebreitet habe.¹⁰¹ Auch Eugene d’Alberts Oper „Die toten Augen“, gekennzeichnet durch „schleimiges Gerede“ und „geile Erotik“, sei dem „deutschen Fühlen“ fremd.¹⁰² Die Werke Erich Korngolds seien lediglich „Kapellmeistermusik“, typisch geförderte „jüdische Werke“:

„An Mendelssohn wird man zuerst denken, auch weil Korngold gleich ihm Jude ist. Das bewirkt zunächst bei der Umwelt die Förderung des Talents mit allen erreichbaren Mitteln und das Hinauspeitschen an eine möglichst große Öffentlichkeit.“¹⁰³

Vor dem Hintergrund dieser Radikalisierung der Storckschen Gedanken müssen auch seine musikpädagogischen Ziele interpretiert werden. In einem grundlegenden Aufsatz aus dem Jahr 1916¹⁰⁴ führte Storck seine bereits beschriebenen Gedanken aus der Vorkriegszeit fort, koppelte sie aber eng an seine nationalpolitischen Wünsche. Er stellte seinen musikpädagogischen Ausführungen diese Wünsche voran, zeichnete ein Bild des Krieges, in dem „Ströme von Blut“ manches verändert hätten, in dem jedoch zwei „zermürbend“ lange Jahre mit „ungeheuren Opfern“ eine Erkenntnis nicht hätten verändern können, nämlich daß es ums „Deutschtum“ gehe und alles „Undeutsche“ ein „innerer Feind“ sei.¹⁰⁵ Am Ende dieser Einleitung dann der Bezug zu notwendigen Schulreformen:

„Auf eine Stärkung des Deutschtums zielen denn auch im Grunde alle Forderungen auf eine Umgestaltung der Schule, mögen sie im einzelnen scheinbar noch so abliegende Wege gehen.“¹⁰⁶

Eine Erweiterung des schulischen Gesangsunterrichts zu einem wirklichen Musikunterricht war nun keine Überlegung mehr, die aus kulturimmanenten Gegebenheiten begründet wurde und eben in diesem Sinne eine Verbindung zwischen Mensch und Kunst herstellen wollte. Kunst war für Storck keine „äs-

100 Ein Sieg des Deutschtums in der Musik, in: Der Türmer, 17.Jg. Bd.I (1914/15), S. 45ff.

101 Ebd., S. 46

102 Vgl. „Die toten Augen“ der blinden Seelen, in: Der Türmer, 18.Jg. Bd.II (1916), S. 44ff.

103 Der Fall Korngold, in: Der Türmer, 20.Jg. Bd.I (1917/18), S. 431ff. (hier: S. 431)

104 Die Künste im Lehrplan unserer Mittelschulen, in: Der Türmer, 19.Jg. Bd.I (1916/17), S. 43ff. - Storck faßt unter dem Begriff „Mittelschule“ die Formen des Gymnasiums, der Realschule, der höheren Mädchenschule und des Lyzeums zusammen.

105 Ebd., S. 43f.

106 Ebd., S. 44

thetische Lebensverschönerung“ mehr, sondern ab jetzt „Sache der nationalen Lebensgestaltung“. ¹⁰⁷ Storcks neuerliche Kritik an den Zuständen in den Schulen entsprach seinen Darstellungen aus den Jahren 1908 und 1910, die Notwendigkeit für Veränderungen erhielt dabei allerdings neue Begründungen; Musik müsse in höherem Maße im Schulunterricht thematisiert werden, da sie „von allen Künsten den Höchstgehalt an Deutschtum“ habe. ¹⁰⁸ Musikgeschichte, bzw. allgemeine Kulturgeschichte sollte innerhalb des Geschichtsunterrichts zu Lasten der politischen Geschichte in einem Sinne Einzug finden, daß Schülerinnen und Schüler „die Betätigung des deutschen Geistes auf künstlerischem Gebiete“ vermittelt werde. Nicht Einführung in die Regeln der Kunst, sondern Darstellung der „deutschen Kunst“ war die Zielsetzung. Die „Veranschaulichung“ des hier Kennengelernten durch die Fächer „Zeichnen“ und „Gesang“ entsprach - und dies ist ein deutlicher Rückschritt zu den Forderungen der Vorkriegszeit - der handwerklichen Umsetzung von Kunst. Auf Musik bezogen sollte dies beispielsweise in einer praktischen Umsetzung von Stilperioden durch Gesang, ergänzt durch einzelne Instrumentalisten, und ggf. abgerundet durch Konzertbesuche liegen. Nur auf diese Weise könne das oberste Unterrichtsziel erreicht werden:

„...es handelt sich um die Erziehung des deutschen Volkes zum Bewußtsein seines eigenen Geistes, also um die Grundlage einer großen deutschen Zukunft.“ ¹⁰⁹

Neben radikaleren deutsch-nationalen Inhalten verharnte Storck wieder im Begriff des althergebrachten Gesangunterrichts. Erst nach dem Ende des 1. Weltkrieges kehrte er zu seinen Forderungen nach organisatorischer und inhaltlicher Aufwertung des Schulmusikunterrichts zurück. In seinem Aufsatz „Der Aufbau der musikalischen Volkskultur“ ¹¹⁰ stellte Storck die Ziele des „Berufsverbandes Deutscher Tonkünstler“ dar. U.a. heißt es dort zur Umsetzung einer „musikalischen Volkskultur“:

„Vervollkommnung des musikalischen Unterrichts in allen für die Volkserziehung bestimmten Schulen, Förderung musikalisch begabter Volksschüler durch einen der Schule angegliederten Unterricht.“ ¹¹¹

107 Ebd., S. 45

108 Ebd.

109 Ebd., S. 51

110 Der Aufbau der musikalischen Volkskultur, in: Der Türmer, 21.Jg. Bd.II (1919), S. 167ff.

111 Ebd., S. 167

Hieran anknüpfend wiederholte Storck seine musikpädagogischen Vorkriegsüberlegungen und forderte nochmals eine deutliche Ausweitung des Gesangsunterrichts:

„Ebenso kann der Musikunterricht nicht die Aufgabe haben, die Schüler zu Sängern auszubilden, noch den, ihnen einen mehr oder weniger großen Vorrat an Liedern einzupauken, vielmehr soll die Musikempfänglichkeit gesteigert werden durch Erziehung des Musikhörens, Bildung des Geschmacks für rhythmische, melodische und harmonische Schönheit. Das allgemeine Liederlernen, das gemeinsame Schulsingen darf nur ein Mittel zu diesem Zwecke sein. Wirklich fördernd ist auch der beste Gesangsunterricht nur für den Musikbegabten. Die Schule aber hat die Aufgabe, die Allgemeinheit zu bilden.“¹¹²

Daß sich in den Gedanken Storcks zu musikalischen oder kulturpolitischen Fragen die inhaltliche Radikalisierung des Jahres 1914 auch nach der Niederlage fortzeichnet, zeigen Analysen der späten Storck-Schriften, die hier abschließend vorgestellt werden sollen.

Bedingt durch den frühen Tod Storcks existieren nicht mehr viele Artikel, die sich nach Ende des 1. Weltkrieges noch mit der Musikkultur befassen. Trotz der veränderten äußeren Umstände entspricht die Zahl der Storck-Aufsätze im „Türmer“ fast der der Kriegsnotausgaben. Immer noch findet sich in den letzten Artikeln bis 1920 die Klage einer nicht ausreichenden nationalen Kultur. Nicht mehr wie bisher im Sinne eines Kämpfens für die Sache und zudem an vielen Stellen zynisch-resignativ, verblieb Storck im alten Freund-Feind-Denken; den Engländern warf er 1919 aus Anlaß eines Boykottaufrufes deutscher Musik im „Daily Mail“ Haß und Beschränktheit vor.¹¹³ Allerdings fürchtete er keine Folgen für die deutsche Musik, denn

„ich halte selbst die Engländer nicht für unmusikalisch genug, daß sie für längere Zeit in der Musikmacherei ihres eigenen Landes Gefallen finden.“¹¹⁴

Und ebenso polemisch führt er 1920 zum Spielplan der Berliner Staatsoper aus:

112 Ebd., S. 167

113 Die Furcht vor der deutschen Musik, in: Der Türmer, 21.Jg. Bd.II (1919), S. 536ff. (hier: S. 537)

114 Ebd.

„Der 10. Januar, den im Kalender des deutschen Volkslebens für alle Zeit schwarz umrandeten Tag der Rechtsgültigkeit des Versailler Friedens, feierte die Berliner Staatsoper stilgerecht durch die Wiederaufnahme eines lebenden feindlichen Komponisten in ihren Spielplan.“¹¹⁵

Gemeint war Puccinis „Madame Butterfly“, die Storck natürlich in seiner Besprechung rundweg ablehnen mußte („Innere und äußere Roheit“, „bunter Stilmischmasch“, „ein Stück in lauter Stückchen“, „sentimentale Männerchor-singerei“, „Dürftigkeit des musikalischen Gehalts“¹¹⁶). Daß diese Oper dabei ein Publikumserfolg war, ärgerte Storck am meisten, und in Ermangelung einer Erklärung für den Widerspruch seines Eindrucks mit dem großartigen Erfolg blieb nur der Verweis auf eine geschickte Geschäftspolitik, mit der man mittels hoher Preise das „wahre Volk“ aus dem Publikum heraushalte und den Wünschen einer „unnationalen“ elitären Minderheit zu folgen suche.

„Der vorzüglichen Aufführung spendete das ausverkaufte Haus lärmenden Beifall. Und so ist die Staatsoper am Ende dem Zeitstil noch viel gerechter geworden, als wir ohnehin dachten: Was schiert uns Ehre und Vaterland, was kümmert uns Würde und Kunst, - es lebe das Geschäft.“¹¹⁷

Neben die Sache und die Auseinandersetzung um sie scheint ein persönliches Element getreten zu sein; Storck fühlte sich und seine Anliegen verfolgt von denjenigen, die nun - seiner Meinung nach - ihren Sieg errungen hatten, von denjenigen eben, die nicht „deutsch“ seien oder nicht „Deutsche“ seien. Schon gegen Ende des Krieges hatte er den „anationalen Kräften“ vorgeworfen, in diesen Zeiten, in denen man um das Überleben zu kämpfen hätte, lediglich die eigene Position zum persönlichen Vorteil auszubauen.¹¹⁸ Eine „verzweifelte Tragik“ liege zudem im „ungeheuren Anteil der Juden“ an Kunst-schriftstellerei, Tages- und Zeitschriftenpresse, da gerade sie kein „Verhältnis zum Volkstum und seiner inneren Überlieferung“ haben könnten.¹¹⁹ Einer der letzten Artikel Storcks aus dem Jahr 1920 beinhaltet lehrhaft ein Denken, das über die Weimarer Republik hinaus in die Zeit totalitärer Herrschaft verweist. Die Revolution habe keine äußere Notwendigkeit gehabt, da die „materiellen

115 Die Ausländer im Opernspielplan, in: Der Türmer, 22.Jg. Bd.I (1920), S. 468ff. (hier: S. 468)

116 Ebd., S. 469

117 Ebd.

118 Vgl. Stilwandlungen und -irrunen, in: Der Türmer, 20.Jg. Bd.II (1918), S. 122ff. (hier: S. 122)

119 Ebd., S. 124

Fragen“ in der Kaiserzeit einem „sozialen Ausgleich“ entgegengegangen seien und auch die politischen Fragen gelöst waren; es habe keine politische Unterdrückung gegeben und das deutsche Volk sei politisch frei gewesen.¹²⁰ So könne die Revolution nur von einer anderen Seite vorangebracht worden sein, die ein persönliches Interesse an ihr hatte; gleich am ersten Tag der Revolution hätten sich in den „später verlausten Reichstagsräumen Betriebsräte von Künstlern und Geistesarbeitern breit“ gemacht und in ihrem unnationalen Geist die „Deutschbewußten“ bekämpft.¹²¹ In ihnen sah Storck eine „vom Judentum geführte geistige Bewegung der Sozialdemokratie“, die bewußt international sei und das Nationale bekämpfe.¹²² Gerade den Juden jedoch - so Storck - sei in einer „auffallend großen Zahl“ gelungen,

„sich entweder überhaupt dem Heeresdienste zu entziehen oder in Stellungen und Ämter zu gelangen, die mit dem eigentlichen Waffendienste nichts zu tun hatten.“¹²³

Dies habe in allen Schichten des deutschen Volkes die Überzeugung von der „jüdischen Drückbergerei“ begründet. Nun hätten die Juden mit Hilfe der Sozialdemokratie die Früchte ihrer Revolution geerntet.

„Das fiel ihnen um so leichter, als schon vor dem Kriege die Juden in den Bildungsausschüssen der sozialdemokratischen Partei den ausschlaggebenden Einfluß hatten.“¹²⁴

Der Vorwurf mangelnder Teilnahme an den Kriegseignissen zeigt auch, in welcher Weise Storck, der ja selbst immer wieder erst auf Antrag vom Kriegsdienst befreit wurde, bereit war, gegen seine vermeintlichen Gegner zu polemisieren. Dabei wurden die Begriffe nicht mehr vorsichtig gewählt, sondern offensiv, beleidigend und herabwürdigend eingesetzt; denjenigen beispielsweise, die Storck mit der Revolution in Verbindung brachte, warf er einen „Staatsafterglauben“¹²⁵ vor. In seinem rhetorischen Ringen war ihm offen-

120 Vgl. „Kulturlosigkeit und Verblödung“, in: Der Türmer, 22.Jg. Bd.I (1920), S. 266ff. (hier: S. 267f.)

121 Ebd., S. 267 - Storck sah sich dagegen mit seinen Gedanken als Nachfolger großer Persönlichkeiten wie „Schiller, Mozart, Beethoven, Weber, Wagner“, die in der Vergangenheit bereits seine Position zum Ausdruck gebracht hätten: „Sie alle rufen die inneren Kräfte des Volkstums auf gegen die durch fremden Geist bewirkte Verfälschung und Verbiegung der Kunst und des Empfindens.“ (Ebd., S. 270)

122 Ebd.

123 Ebd., S. 269

124 Ebd.

125 Ebd., S. 272; vgl. auch: Kulturbankrott!?, in: Wege und Ziele, 3.Jg. (1919), S. 59ff.: „Der Glaube an die Abhilfe des Staates ist nun freilich unter den neuen Verhältnissen zu einem Afterglauben ausgeartet.“ (S. 64)

sichtlich jedes Argument recht, und so findet sich auch bei Storck zur Verunglimpfung der ideologischen Gegner der Vorwurf des „Dolchstoßes“ an der Heimatfront:

„Es mag sein, daß die Niederlage des deutsche Heeres unausbleiblich geworden war; jedenfalls ist es nicht dazu gekommen, und zwar weil der deutsche Geist und die deutsche Seele schon zuvor ihre Niederlage erlitten hatte.“¹²⁶

Der Gegner als Kriegsgewinnler, als Drückeberger, als Zerstörer der funktionierenden Monarchie, als Revolutionär zum eigenen Vorteil und als derjenige, der einen noch nicht verlorenen Krieg durch seine ideologischen Ränke an der Heimatfront zu einer verlorenen Sache machte - Storcks Position des Jahres 1920 geht über seine früheren chauvinistischen Ziele noch hinaus und entspricht einer Position antisemitischer, antidemokratischer, deutsch-nationaler Hetze und Legendenbildung, die als ein wichtiger gesellschaftlicher Faktor die Weimarer Republik in den wenigen folgenden Jahren nicht mehr zur Ruhe kommen lassen sollte.¹²⁷

7 Die Storck-Rezeption als Ausdruck biographischer Verkürzung und Funktionalisierung

Ausgehend von den Überlegungen zur historisch-biographischen Forschung hatte die vorliegende Untersuchung zum Leben und Schaffen Karl Storcks vor allem das Ziel, diese Überlegungen zu konkretisieren. In diesem Rahmen war es nicht möglich, alle hier angesprochenen Storckschen Gedanken auf ihre bereits vorhandene Verbreitung und ggf. auf ihre von Storck ausgehende weitere Verbreitung hin zu verfolgen; in diesem Sinne wäre weiterführend zu fragen, inwieweit die Positionen Storcks Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Gruppen waren und wie die Ziele dieser Gruppen mit den Vorstellungen Storcks korrelierten. Auch die Bedeutung, die Storck im einzelnen für die Entwicklung der Musikpädagogik hatte, konnte an dieser Stelle nicht ausgeführt werden; hier blieben Aspekte wie die Einbeziehung seiner Volksmusikschulkonzeption in die späteren Musikschulgründungen, die Resonanz auf seine Kritik am Schulgesangunterricht und die konkrete Wirkung dieser Kritik auf die nachfolgenden Reformen unberücksichtigt. Für eine abschließende allgemeine und umfassende Darstellung des Storckschen Schaffens stünde zu-

126 „Kulturlosigkeit und Verblödung“, S. 268

127 Vgl. Bracher, Karl-Dietrich/ Funke, Manfred/ Jacobsen, Hans-Adolf (Hrsg.), Die Weimarer Republik 1918-1933, Düsseldorf 1987

dem eine interdisziplinäre Forschung unter Einbeziehung aller kulturkundlichen Felder an.

Statt dessen wurde ein Storck-Bild entworfen, das seinen Schwerpunkt auf die Verbindung von Lebensumständen und musikkulturellem Schaffen legt. Die in diesem Zusammenhang aus der Sekundärliteratur abgeleiteten Darstellungen Storcks zeigen im Vergleich mit den in dieser Arbeit angestellten Analysen ein jeweils verkürztes Bild. Für die einen war er der bedeutende deutsch-nationale Kulturkundler, für die anderen der visionäre Musikkritiker und für wieder andere der Auslöser der musikreformpädagogischen Bewegung der Weimarer Zeit. Selbst wenn man alle diese Aspekte zusammennimmt, werden die Zielsetzungen Storcks nur partiell deutlich. Storck hoffte, mit einer allgemeinen Verbesserung der Volksbildung jedermann einen Zugang zur Kunst zu ermöglichen. Im aktiven Musikmachen sah er die Möglichkeit, Menschen an die „großen“ Kunstwerke der Konzert- und Opernspielpläne heranzuführen. An dieser Stelle jedoch tritt ein problematischer Aspekt neben die auch heute noch zu unterstützenden Ziele: Storck bewertete Kunst oftmals nach ihrer Herkunft und verlangte eine stärkere Ausrichtung der Musikpädagogik und der Musikkultur nach nationalen Gesichtspunkten. Diese Beschränkung musikalischer Inhalte wurde von ihm vehement vertreten und verläßt in den gezeigten Beispielen nur allzuoft eine nachvollziehbare Basis. Mit zunehmendem Alter geraten seine nationalen Töne zudem immer stärker in einen chauvinistischen Zusammenhang und enden schließlich in feindseliger Propaganda gegen alles, was er als Widerpart seiner Ziele ausmacht.

Die Biographie Karl Storcks zeigt, daß seine Herkunft aus einer Region, in der nationale Spannungen am Ende des letzten Jahrhunderts noch nicht überwunden waren, auch sein Denken bestimmte. Zudem passen seine Überlegungen auch in eine Zeit allgemeiner nationalistischer Abgrenzungen; daß sich im Verlaufe der äußeren krisenhaften Entwicklungen (Ausbruch des Ersten Weltkriegs, Niederlage des Kaiserreichs, Novemberrevolution, Entstehung der Weimarer Republik) auch die Vorstellungen Storcks pointieren bis extremisieren, ließ sich im Einzelnen nachzeichnen.

Diese Entwicklung wurde in den bisherigen Storck-Verweisen von niemandem benannt. Die positive Herausstellung seiner deutsch-nationalen Gedanken in der Zeit vor 1945 ist nachvollziehbar; daß aber Storcks pädagogische Intentionen, vor allem zur Bedeutung der Schulmusik, den nationalsozialistischen Erziehungszielen teilweise geradezu widersprechen,¹²⁸ bleibt ungenannt. Nach

128 Man vergleiche Storcks Forderung nach Erweiterung des Gesangsunterrichts zur besseren allgemeinen Bildung aller Volksschichten mit der einerseits zwar äußerlichen Aufwertung (vgl. Günther, Ulrich, Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen und Folgen, in: Schmidt,

1945 werden diese pädagogischen Intentionen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und bis heute wird auf die Storckschen Ideen - wie z.B. Förderung der Hausmusik, Errichtung von Volksmusikschulen oder Reform des Gesangsunterrichts - verwiesen, ohne auch nur mit einem Wort seine antisemitischen und chauvinistischen Positionen zu vermerken. In allen Fällen erscheint es daher so, als ob vorrangig die jeweils eigenen Zeitumstände und Zielvorstellungen das Bild um Karl Storck prägten, am wenigsten aber dessen Zeitumstände; seine Gedanken wurden im Sinne eigener musikpädagogischer und kulturpolitischer Ziele und Wünsche gewürdigt und damit funktionalisiert. Dementsprechend müßte weitergefragt werden, vor welchem Hintergrund die jeweiligen Autoren die musikpädagogischen Verdienste Storcks im Zusammenhang mit den Schulmusikreformen und der Entwicklung der Musikschulen derart in den Vordergrund stellten. Warum gab es keine Kritik an den Herausstellungen? In welchem Zusammenhang mit der jeweiligen Musikpädagogik steht der Rückbezug auf Storck bei Autoren in Westdeutschland und sein völliges Verschweigen bei Autoren in Ostdeutschland nach 1945?

Die Fachgeschichte der Musikpädagogik wurde bislang zu einem großen Teil als Strukturgeschichte geschrieben¹²⁹. Die dabei herausgearbeiteten Fachstrukturen um ein personales Moment zu erweitern, ist das Ziel der historisch-biographischen Forschung. Sie könnte in enger Anlehnung an das Strukturelle eine Handlungsgeschichte - und damit auch ein Stück Sozialgeschichte - aufarbeiten, ohne in die Gefahr rein narrativer Darstellungen zu geraten. Aus den hier aufgeworfenen Fragestellungen an die Fachgeschichte müßte der histo-

Hans-Christian (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 85ff.), aber andererseits dennoch inhaltlichen Reduktion des Volksschulmusikunterrichts nach 1933 (vgl. Nolte, Eckhard, Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz 1975, S. 25); man vergleiche auch die inhaltlich breiten Forderungen Storcks mit der ab 1933 geplanten einseitigen Ausrichtung des Unterrichts auf das Erleben (vgl. Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied 1967, S. 156); man vergleiche zudem die Bedeutung, die Storck dem Musikunterricht zudachte, mit der tatsächlichen oder geplanten Reduktion des Unterrichts auf Fest und Feier unter besonderer Berücksichtigung des Singens (vgl. ebd., S. 189 u.195).

129 Dabei sind natürlich auch Ausnahmen zu verzeichnen, wie die Arbeiten von Eckart-Bäcker, Pfeffer, Helms, Roske u.a.

Die Komponistenbiographie in der Musikpädagogik hat dagegen nach Jahren marginaler Bedeutung inzwischen wieder Beachtung gefunden: Vgl. Symposion: Werkimmanenz und Lebensgeschichte. Die Komponistenbiographie als Erkenntnisquelle in Schule und Hochschule, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.), Arbeit - Freizeit - Fest. Brauchen wir eine andere Schule? Kongreßbericht 16.Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986, Mainz 1986, S. 57ff. - Vgl. auch: Themenausgabe „Das Komponistenporträt“, Musik und Bildung, 24.Jg. (1992), Nr.3 - Vgl. auch: Themenausgabe „Biographien“, Musik und Unterricht, 5.Jg. (1994), Heft 26, S. 4ff.

risch-biographischen Forschungsmethode in Zukunft jedoch grundsätzlich ein weiteres Element hinzugefügt werden: die Frage nach der Rezeptionsgeschichte einer Biographie, die in einer Zusatzebene das Gitternetz der Informationen aus Rahmen- und Zeitumständen sowie Biographie und Werk einer Person¹³⁰ in ein dreidimensionales Geflecht zu erweitern hätte.

Über das Fachgeschichtliche hinaus verbindet historisch-biographische Forschung aber auch das scheinbar Entfernte mit den Menschen der Gegenwart. Der Zeitbezug, dem Karl Storck unterlag, wurde herangezogen, um der Person einen Rahmen zu geben, in dem Handlungen und Haltungen Begründungen - und nicht Bewertungen oder Beschuldigungen - finden können. Der resignative Allgemeinplatz „Er war eben ein Kind seiner Zeit!“ darf dabei nicht das Ende der Überlegungen sein. Die hier vorgestellte Biographie zeigt über die verstrichenen Jahre hinweg, daß nationalistische und z.T. chauvinistische Töne vermeintlicher Gegner bedürfen und diese Gegner sich bei Änderung der äußeren Situation auch schnell in Feindbilder verwandeln können, die im nächsten Schritt wiederum radikalere Denkmuster zu ihrer Bekämpfung hervorrufen. In dieser „Frag-Würdigkeit“ sei abschließend ein Verweis auf Gegenwart und Zukunft des ausgehenden 20.Jahrhunderts erlaubt: so wie Storck wertet, polarisiert und seine Gedanken einen immer radikaleren Ausdruck finden, werden Handlungsmuster deutlich, die bei aller Unwiederholbarkeit von Biographien, doch übertragbar zu sein scheinen. Auch heute noch - mehr als ein halbes Jahrhundert nach Karl Storck und in einer Zeit europäischer Aussöhnung - trifft man auf Handlungsmuster, in denen das Fremde zur eigenen Aufwertung abgewertet wird, der Andersdenkende zum Gegner erklärt wird und im Verfehlen von Zielen vorschnell ein Anderer als Schuldiger benannt wird. Mit dieser Perspektive müßte die historisch-biographische Betrachtung Storcks über die Kritik seines vergangenen Denkens und Handelns hinausführen zu den heute noch existierenden Handlungsmustern - ihre Infragestellung und Veränderung wäre anzuregen. Und erst in einem solchen Sinne ließe sich das eingangs gemachte Versprechen, historisch-biographische Forschung könne Hilfen für zukünftige Lebensgestaltung bieten, einlösen.

130 Vgl. Schenk, a.a.O., S. 123

Storck-Schriften in Auswahl

A: *BÜCHER UND BUCHBEITRÄGE:*

Das Janko-Clavier und die Frage seiner Existenzberechtigung, Berlin 1895

Das Opernbuch - Ein Führer durch den Spielplan der deutschen Opernbühnen, Stuttgart 1899

Der Tanz. Sammlung illustrierter Monographien, Velhagen u.Klasing, Bielefeld und Leipzig 1903

Die deutsche Familie. Ein Führer zum neuen deutschen Leben, Halle/Saale 1916

Die Musik als Kulturmacht des seelischen und geistigen Lebens, Stuttgart 1906

Die Musik der Gegenwart, Stuttgart 1922

E. Jacques Dalcroze. Seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit, Stuttgart 1912

Geschichte der Musik, Stuttgart 1905

Kampf hinter der Front. Kriegsaufsätze - für Deutschtum in Leben und Kunst, Stuttgart 1915

Modernes Opernbuch. Ein Führer durch den deutschen Opernspielplan der neueren Zeit, hrsg. v. Paul Schwers, Stuttgart 1923

Mozarts Leben - Mozart - sein Leben und Schaffen, umgearbeitet von Dr.Hugo Halle, Wuppertal-Elberfeld 1923

Musik und Musiker in Karikatur und Satire. Eine Kulturgeschichte der Musik um den Zerrspiegel, Oldenburg 1911

Musik-Politik. Beiträge zur Reform unseres Musiklebens, Stuttgart ²1911

B: „TÜRME“-ARTIKEL:

Führende Geister im Reiche der Töne, 3/I(1900/01), S. 512ff.

Die Moderne in der Musik, 4/I(1901/02), S. 87ff.

Versuchskonzerte und musikalische Entwicklung, 4/II(1902), S. 88ff.

Briefe an ein musikalisches Haus: Unsere musikalischen Abende, 5/I(1902/03), S. 116ff.

Der Parsifalbund, 5/I(1902/03), S. 122ff.

Die Entstehung der Hausmusik, 5/I(1902/03), S. 240ff.

Vom internationalen Opernmarkt, 5/I(1902/03), S. 248ff.

Eine musikalische Hausbibliothek, 5/I(1902/03), S. 372ff.

Musikpflege und Musikindustrie, 5/I(1902/03), S. 625ff.

Vom Ursprung der Musik und ihrer ersten Entwicklung, 5/I(1902/03), S. 753ff.

Was unserm Musikleben fehlt, 6/I(1903/04), S. 251ff.

Johann Friedrich Reichardt als Erzieher zu einer gesunden Hausmusik, 6/I(1903/04), S. 633ff.

Vom deutschen Volkslied, 7/I(1904/05), S. 130ff.

Die Vorherrschaft der Fremde im deutschen Lied, 7/I(1904/05), S. 574ff.

Die erste deutsche Oper, 7/II(1905), S. 126ff.

Eine deutsche Sängerin, 7/II(1905), S. 832ff.

Über Hausmusik, 7/II(1905), S. 838ff.

Wider die Wunderkinder, 8/I(1905/06), S. 155ff.

Zum Spielplan der Königlichen Oper in Berlin, 8/I(1905/06), S. 156ff.

Das Parsifal-Monopol, 8/I(1905/06), S. 292ff.

Vom Deutschen in der Kunst, 8/I(1905/06), S. 855ff.

Musikmüde, 8/I(1905/06), S. 864ff.

Mozartheuchelei, 8/II(1906), S. 267ff.

Eine neue deutsche Nationalhymne, 8/II(1906), S. 677ff.

Vom heutigen Musikdilettantismus, 8/II(1906), S. 817ff.

Musikalische Volkskultur, 9/I(1906/07), S. 150ff.

Melodientaubheit, 9/I(1906/07), S. 158ff.

Was heißt musikalische „Moderne“, 9/I(1906/07), S. 290ff.

Ist eine schweizerische nationale Musik möglich?, 9/II(1907), S. 139ff.

Vom Verdruss an der modernen Musik, 9/II(1907), S. 436ff.

Richard Strauß über musikalischen Fortschritt, 9/II(1907), S. 874ff.

Vom Nationalen in der Musik, 10/I(1907/08), S. 311ff.

Wider die Operette, 10/I(1907/08), S. 616ff.

Soziale Nöte im deutschen Musikleben, 10/II(1908), S. 134ff.

Der Kaiser und Meyerbeer, 10/II(1908), S. 302ff.

Musik und höhere Schule, 11/I(1908/09), S. 151ff.

Verpestung des öffentlichen Empfindens, 11/I(1908/09), S. 165ff.

Fremdländerei im Opernwesen, 11/I(1908/09), S. 174ff.

Musik als Grundkraft deutscher Kunstkultur, 11/I(1908/09), S. 446ff.

Schädigung der deutschen Kunst, 11/I(1908/09), S. 305ff.

Ein Soldatenliederbuch, 11/I(1908/09), S. 745ff.
 Vom Musikdrama der Gegenwart, 11/II(1909), S. 834ff.
 Musikalische Herzenswünsche, 12/I(1909/10), S. 155ff.
 Vom Elend im Musikunterricht, 12/I(1909/10), S. 631ff.
 Musikfeste und Musikausstellungen, 12/II(1910), S. 561ff.
 Eine veränderte musikalische Hörweise?, 13/I(1910/11), S. 157ff.
 Unharmonische „Fälle“ in unserem Musikleben, 13/I(1910/11), S. 301ff.
 Das deutsche Lied, 13/I(1910/11), S. 789ff.
 Vom Wert der Militärkapellen, 13/II(1911), S. 129ff.
 Zwei musikalische Streitfragen im preußischen Abgeordnetenhaus, 13/II(1911), S. 263ff.
 Gegen die musikalische Schundliteratur, 13/II(1911), S. 414ff.
 Volkslied und Gassenlied, 13/II(1911), S. 703ff.
 Der Dialog im Musikdrama, 14/I(1911/12), S. 460ff.
 Lebendiges Volkslied, 14/I(1911/12), S. 746ff.
 Rhythmus und musikalische Erziehung, 14/I(1911/12), S. 886ff.
 Musikantenhaushalt, 14/II(1912), S. 141ff.
 Das deutsche Sinfoniehaus, 14/II(1912), S. 142ff.
 Kapellmeisternot, 14/II(1912), S. 722ff.
 Berlin als Musikstadt, 14/II(1912), S. 860ff.
 Volkskonzerte, 14/II(1912), S. 133ff.
 Noch einmal deutsch-jüdischer Parnaß, 14/II(1912), S. 248ff.
 Die Neugeburt des Tanzes aus dem Geiste der Musik, 14/II(1912), S. 275ff.
 Die Sinfonie der Tausend, 14/II(1912), S. 575ff.
 Die Hellerauer Schulfeste, 14/II(1912), S. 697ff.
 Das Kunstwerk der Zehntausend, 15/I(1912/13), S. 152ff.
 Musikerelend, 15/I(1912/13), S. 693ff.
 Das deutsche Opernhaus, 15/I(1912/13), S. 648ff.
 Zum Neubau des königlichen Opernhauses in Berlin, 15/I(1912/13), S. 767ff.
 Unser Opernspielplan, 15/I(1912/13), S. 782ff.
 Erster internationaler musikpädagogischer Kongreß, 15/II(1913), S. 267ff.
 Paulus Cassirer Triumphator, 15/II(1913), S. 389ff.

Volksmusikschulen, 15/II(1913), S. 405ff.
 Kritik oder Bevormundung, 15/II(1913), S. 533, 674ff.
 Delacroix, 15/II(1913), S. 686ff.
 Musik im preußischen Abgeordnetenhaus, 15/II(1913), S. 410ff.
 Paulus Cassirer Triumphator, 15/II(1913), S. 694ff.
 Die Hellerauer Schulfeste, 15/II(1913), S. 706ff.
 Ein Volksopernhaus, 15/II(1913), S. 841ff.
 Die Konzertagenturen, 16/I(1913/14), S. 311ff.
 Wagners Abstammung, 16/I(1913/14), S. 318ff.
 Die Militärkapellen - eine Kulturfrage, 16/II(1914), S. 413ff.
 Die Musik im Vormarsch, 16/II(1914), S. 555ff.
 Behaltet die Musik im Hause!, 16/II(1914), S. 829ff.
 Ein Sieg des Deutschtums in der Musik, 17/I(1914/15), S. 45ff.
 Heil dir, Elsaß, 17/I(1914/15), S. 104ff.
 Kriegsliederbücher, 17/I(1914/15), S. 348ff.
 Musik der Kriegszeit, 17/I(1914/15), S. 490ff.
 Nibelungen - nie bezwungen!, 17/I(1914/15), S. 297ff.
 Verdeutschungen, 17/II(1915), S. 541ff.
 Auslandsdienerei, 17/II(1915), S. 667ff.
 „Die toten Augen“ der blinden Seelen, 18/II(1916), S. 44ff.
 Kriegsbeschädigte als Musiker, 18/II(1916), S. 336ff.
 Speisung der Verwundeten als musikalische Programmnummer, 18/II(1916), S. 560ff.
 Der Krieg, Königin Luise und die deutsche Frau, 18/II(1916), S. 527ff.
 Das Lied der Deutschen, 18/II(1916), S. 764ff.
 Die Geburt unserer Musik, 18/II(1916), S. 771ff.
 Die Künste im Lehrplan unserer Mittelschulen, 19/I(1916/17), S. 43ff.
 Das Miterleben des Krieges daheim, 19/I(1916/17), S. 239ff.
 Ausländische Musik in Deutschland, 19/I(1916/17), S. 272ff.
 Opersorgen, 19/I(1916/17), S. 644ff.
 Vlamische Abende, 19/II(1917), S. 47ff.
 Viertelton Musik, 19/II(1917), S. 415ff.

Mehr Mozart, 19/II(1917), S. 824ff.
 Der Fall Korngold, 20/I(1917/18), S. 431ff.
 Stilwandlungen und -Irrungen, 20/II(1918), S. 122ff.
 Theater und Musik im preußischen Abgeordnetenhaus, 20/II(1918), S. 314ff.
 Unser Prozeß Cassierer, 21/I(1919), S. 182ff.
 Der Aufbau der musikalischen Volkskultur, 21/II(1919), S. 167ff.
 Fortschreitende Entwicklung, 21/II(1919), S. 349ff.
 Die Furcht vor der deutschen Musik, 21/II(1919), S. 536ff.
 Das Problem Max Reger, 22/I(1920), S. 180ff.
 Der boykottierte Richard Strauß, 22/I(1920), S. 368ff.
 Die Ausländer im Opernspielplan, 22/I(1920), S. 468ff.
 „Kulturlosigkeit und Verblödung“, 22/I(1920), S. 266ff.
 Nach dem Zusammenbruch, 22/II(1920), S. 135ff.

C: WEITERE ARTIKEL:

Vom Nationalen in der Musik, in: Allgemeine Musikzeitung, 34.Jg.(1907), Nr.45 vom 8.11.1907, S. 746ff.
 Unharmonische Fälle in unserem Musikleben, in: Allgemeine Musikzeitung, 37.Jg.(1910), Nr.46 vom 11.11.1910, S. 1027ff. und Nr.47 vom 18.11.1910, S. 1055ff.
 Krieg und Musikpflege, in: Allgemeine Musikzeitung, 41.Jg.(1914), Nr.37 vom 11.9.1914, S. 1127ff.
 Kulturbankrott?, in: Wege und Ziele. Monatsschrift für die deutsche Frau, 3.Jg. 1919, November, S. 59ff.
 Verpöbelung, in: Wege und Ziele. Monatsschrift für die deutsche Frau, 2.Jg.(1918), Oktober, S. 33ff.
 Vom geistigen Bayreuth, in: Westermanns Monatshefte, Bd. 96(1904), S. 878ff.
 Die Entstehung der Hausmusik- Ein Beitrag zu ihrer Psychologie, in: Deutsche Tonkünstler - Zeitung, 28.Jg.(1930), Heft 15/16, S. 215ff.
 Musik und Schule in: Deutsche Tonkünstler Zeitung, 29.Jg.(1931), Heft 16, S. 221ff.
 Aus Kunst und Geisteswelt, in: Die Tradition. Wochenzeitschrift für preußische Politik und monarchische Staatsauffassung, 2.Jg.(1920), vom 16.10.1920, S. 259ff.

- Das musikalische Haus, in: Elternhaus und Schule. Offizielles Organ der Elternvereine Wien, 1929/30, Nr.48, S. 4ff.
- Der Laie und die Kunst, in: Deutsche Erde, 3.Jg.(1931/32), Heft 1, Oktober 1931, S. 17ff.
- Der Niedergang des Volksliedes, in: Hellweg. Wochenschrift für deutsche Kunst, 5.Jg.(1925), Heft 14 vom 8.4.1925, S. 237ff.
- Die musikalische Verarmung unseres Volkes, in: Hellweg. Wochenschrift für deutsche Kunst, Opernheft zum Dortmunder Tonkünstlerfest 1924, S. 759ff.
- Entstehung der Hausmusik, in: Kulturleben an der Saar, 10.Jg.(1931), Nr.12, S. 400ff.
- Musikverständnis und Musikgeschichte, in: Lehrerzeitung für Mecklenburg-Strelitz, 10.Jg.(1930), Nr.9 vom 2.5.1930, S. 65ff.

Dr. Michael Schenk Laurentiusstraße 22
59597 Erwitte

Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht

Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim¹

1 Einleitung

Als ein „dunkles Kapitel des Instrumentalunterrichts“² bezeichnete Werner Probst 1975 die Problematik des Unterrichtsabbruchs an Musikschulen. Vom Verband deutscher Musikschulen gibt es eine Schätzung, daß ungefähr 40% aller Schüler ihren Unterricht nach zwei bis drei Jahren abbrechen.³ Diese Zahl sagt jedoch noch nichts darüber aus, warum der Unterricht aufgegeben wurde, und wie auch Peter Röbbke⁴ feststellt, kann es durchaus sinnvolle Gründe für eine Beendigung des Unterrichts geben ohne daß deshalb eine Schuldzuweisung notwendig wäre. Vor allem im Jugendalter wird vieles ausprobiert und wieder aufgegeben. Da Instrumentalunterricht zum einen bei den wenigsten zu einem Musikstudium führt - und ja auch gar nicht führen soll! - und zum anderen darauf abzielt, den Schüler auf Dauer selbständig und vom Lehrer unabhängig zu machen, kommt ohnehin irgendwann der Zeitpunkt, an dem der Unterricht beendet wird.

Doch gerade die Selbständigkeit des Schülers auf seinem Instrument scheint selten erreicht zu werden: Das Aufgeben des Unterrichts ist häufig gleichzusetzen mit dem Abbrechen des Instrumentalspiels an sich, so eine ers-

-
- 1 Diese Untersuchung wird derzeit im Rahmen einer Diplomarbeit im Studiengang Kulturpädagogik - betreut von Dr. Claudia Bullerjahn und Prof. Dr. Rudolf Weber - an der Universität Hildesheim durchgeführt.
 - 2 Werner Probst: Musikalische Grundausbildung als Voraussetzung des Instrumentalunterrichts. In: Der Instrumentalunterricht. Probleme - Reformen (= Die Musikschule. Bd. 4. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. B 28). Mainz 1975. S. 23
 - 3 Vgl. Roland Boeckle: Allgemeines zum Ansatz der Wiener Instrumentalschulen. In: Siegert, Hans-Christian: Violinschule. Wien 1978. S. 58
 - 4 Vgl. Peter Röbbke: Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz 1990. S. 176

te These der vorliegenden Studie. Ob dies darin begründet ist, daß Instrumentalunterricht zu einer ‚musikalischen Unselbständigkeit‘ erzieht - zumindest wenn er ‚zu früh‘ abgebrochen wird - oder in der Orientierung unserer Gesellschaft an den hohen Medienstandards, sei zunächst dahingestellt. Da jedoch ein Großteil der Instrumentalschüler nur für relativ kurze Zeit Unterricht nimmt, müßte dieser auch entsprechend angelegt sein und schon früh die Ausdrucksfähigkeit auf dem Instrument sowie eine selbständige Fortführung des Musizierens fördern.

2 Forschungsstand

Obwohl in der instrumentalpädagogischen Literatur immer wieder ein entsprechender Forschungsbedarf festgestellt wurde, sind Forschungsansätze zum Abbruch von Instrumentalunterricht rar. Der Schwerpunkt musikpädagogischer Forschung lag bisher vorrangig auf der Untersuchung erfolgreicher instrumentaler Lernwege.⁵ Musikpädagogisch bedeutsame Erkenntnisse sind allerdings möglicherweise auch aus der Diskrepanz zwischen gelungenen und weniger gelungenen Lernbiographien zu erlangen.

Einige Studien thematisieren den Unterrichtsabbruch zumindest am Rande - z.B. Alphons Silbermann⁶ und Walter Scheuer⁷ - und unternehmen erste Ansätze, etwas über mögliche Abbruchsursachen zu erfahren. Karl Graml und Walter Reckziegel⁸ untersuchen darüber hinaus auch Zusammenhänge mit anderen Variablen, wie z.B. „Instrument“, „Alter bei Unterrichtsbeginn“ und „Abbruchsalter“. Frauke Grimmer⁹ akzentuiert Fragen zum Abbruch insbesondere im Jugendalter.

In der angloamerikanischen Forschung existieren Studien zur Abbruchsthematik bereits aus den 60er und 70er Jahren, so z.B. von Anthony J. Martig-

5 Vgl. dazu z.B. Hans Günther Bastian: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz 1989.

6 Alphons Silbermann: Der musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern - Eltern - Musiklehrern. In: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. H. 29). Köln 1976. S. 9-197.

7 Walter Scheuer: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 27). Mainz 1988.

8 Karl Graml/ Walter Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 6). Mainz 1982.

9 Frauke Grimmer: Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel 1991.

netti¹⁰ und Larry Dean Rawlins¹¹. Diese widmeten sich in erster Linie der Untersuchung von Abbruchsursachen und bezogen teilweise auch Eltern und Lehrer in die Befragung mit ein. Unseres Wissens wurden diese Studien in der deutschsprachigen Forschung bisher jedoch nicht rezipiert.

Die erste deutschsprachige Untersuchung wurde 1989 von Corinna Stanze¹² durchgeführt und beschäftigt sich vorrangig mit motivationspsychologischen Aspekten des Abbruchs. Die Befragung von 18 Klavierschülern unmittelbar nach der Beendigung ihres Unterrichts an der Musikschule fand auf Interviewbasis statt. Vor allem unangemessene Leistungsansprüche im Unterricht und überzogene elterliche Erwartungen führten dabei zu einem Abbruch.

Gegenstand einer Fragebogenuntersuchung von Werner Jünger, Roland Merkel und Hans Rectanus¹³ waren 53 Musikschüler, die sich zum zurückliegenden Schuljahr abgemeldet hatten und ihr Instrument seitdem nicht mehr spielten, sowie eine Kontrollgruppe von Schülern, die weiterhin Unterricht bekamen. Befragt wurden jedoch ausschließlich die Eltern der Schüler, in der Annahme, daß diese „bereitwilliger und objektiver über den Prozeß des Scheiterns Auskunft geben als die Betroffenen selbst“¹⁴. Diese Beschränkung erscheint problematisch, da der Einblick der Eltern in die Unterrichtssituation nur partiell ist und elterliche Einflüsse auf den Abbruch unberücksichtigt bleiben. Vor allem zwei Einflußfaktoren auf das ‚Gelingen‘ bzw. ‚Mißlingen‘ des Instrumentalunterrichts kristallisierten sich als bedeutsam heraus:

- das Ausmaß der Identifikation mit dem Instrument, gefördert durch die eigene Entscheidung des Kindes für ein bestimmtes Instrument,
- die Übesituation, die von den Schülern, die ihren Unterricht abgebrochen haben, als belastend empfunden wurde, in der Kontrollgruppe dagegen durch Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit und Freude gekennzeichnet ist.

10 Anthony J. Martignetti: Causes of Elementary Music Dropouts. In: Journal of Research in Music Education. 13/3 (1965) S. 177-183

11 Larry Dean Rawlins: A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools. Ph.D. The University of Nebraska. Lincoln 1979. Dissertation Abstracts International A. Bd. 40 (7) 1980. S. 3936-3937

12 Corinna Stanze: Kognitive und motivationspsychologische Aspekte des Abbruchs im Instrumentalunterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Hochschule für Musik und Theater Hannover, Studiengang Musikerziehung). Hannover 1989.

13 Werner Jünger/ Roland Merkel/ Hans Rectanus: Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch des Instrumentalunterrichts an Musikschulen. In: Üben & Musizieren. 4 (1994) S. 3-9

14 Jünger u.a., a.a.O., S. 4

Die bisher umfangreichste Untersuchung stammt von Helmut Sonderegger¹⁵ aus Österreich. In einer Fragebogenaktion befragte Sonderegger nicht nur 564 Musikschüler - ein halbes Jahr nach der Abmeldung vom Unterricht -, sondern auch deren Eltern und Lehrer. Neben der Einbeziehung der unterschiedlichen Beteiligten besteht sein Verdienst vor allem in einer differenzierten Untersuchung der Abbruchsursachen sowie in Ansätzen auch der musikalischen Aktivität nach Unterrichtsende. Zu den Ergebnissen nur soviel: Die jeweiligen Begründungen für die Abmeldung vom Unterricht weichen in den Aussagen der Schüler, Eltern und Lehrer zum Teil erheblich voneinander ab. Dabei stimmen Lehrer und Schüler in ihren Begründungen eher überein als die Eltern und ihre Kinder. Von den Schülern werden als Abbruchsursachen vorrangig genannt: „Zeitproblem wegen Schule oder Beruf“, „Kritik am oder Schwierigkeiten im Instrumentalunterricht“ sowie „Mangel an Lust, Freude und Motivation“¹⁶. Außerdem zeigte sich, daß die Abbruchsquote mit 14 und 15 Jahren - also im Pubertätsalter - am höchsten ist, auch eine These der vorliegenden Studie.

3 Eigene Studie

3.1 Forschungsanliegen

Ziel der Untersuchung war es zu erfahren, welche Faktoren zu einem Abbruch des Instrumentalunterrichts führen und wie diese zusammenhängen. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf das Jugendalter gelegt. In einem zweiten Schritt sollte untersucht werden, welche Konsequenzen der Unterrichtsabbruch hat, d.h. wie sich das Verhältnis des Schülers zu Musik und zum Instrumentalspiel nach Unterrichtsende weiterentwickelt - ein Aspekt, der in bisherigen Studien nur ansatzweise berücksichtigt wurde.

Der Begriff ‚Abbruch‘ bezieht sich in vorliegender Studie ausschließlich auf die Beendigung des Instrumentalunterrichts, ohne diesen Vorgang zu werten. Jedem Schüler steht dies zu jeder Zeit zu. Vermieden werden soll jedoch die Formulierung ‚Abbrecher‘, da sie suggeriert, daß an jegliche instrumentale Unterweisung eine professionelle Meßlatte angelegt wird und jeder, der kein Musikstudium anstrebt, mit der Beendigung des Unterrichts aus dem System ‚professionelle Instrumentalausbildung‘ herausfällt.¹⁷ Wenn ein Schü-

15 Helmut Sonderegger: Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg (= Innsbrucker Hochschulschriften, Serie A: Musikpädagogik. Bd. 1). Anif/Salzburg 1996.

16 Sonderegger, a.a.O., S. 90

17 Vgl. dazu auch Carsten Eckstaedt: „... mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört“. Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum 1996. S. 94

ler seinen Unterricht abbricht, weil er zufrieden ist, mit dem, was er auf seinem Instrument erreicht hat, oder aber, weil er herausfindet, daß das Spielen eines Instrumentes für ihn nicht so wichtig ist und er sich lieber anderen Interessen widmet, so muß dies nicht negativ bewertet werden. Problematisch ist der Abbruch dann, wenn der Unterricht die an ihn gestellten Erwartungen nicht erfüllen konnte und Schülern der Zugang zum eigenen Musizieren verleidet wurde.

Unter anderem wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H1: Die meisten Instrumentalschüler beenden ihren Unterricht in der Pubertät.

H2: Die Abbruchsursachen hängen u.a. mit dem Abbruchsalter zusammen.

H3: Die Abbruchsursachen sind auch abhängig vom Instrument.

H4: Der überwiegende Anteil der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht abgebrochen haben, musiziert nach Unterrichtsende nur noch selten bis gar nicht mehr.

H5: Die Mehrzahl der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht abgebrochen haben, bereut den Abbruch im Nachhinein.

H6: Das Ausmaß des Instrumentalspiels nach Unterrichtsende wird durch die Abbruchsursachen mitbeeinflußt.

3.2 *Stichprobe*

Um die Konsequenzen des Unterrichtsabbruchs angemessen untersuchen zu können, lag es nahe, Personen zu befragen, deren Abbruch schon etwas länger zurückliegt - zumal die Schüler in den bisherigen Untersuchungen ausschließlich unmittelbar nach der Abmeldung vom Unterricht befragt worden waren.

Aus diesem Grund wurden die Studierenden der Universität Hildesheim als Stichprobe ausgewählt. Außerdem verband sich damit die Hoffnung, daß inzwischen eine gewisse Distanz zum Unterrichtsabbruch besteht, die es ermöglicht, diesen weniger einseitig zu begründen (z.B. nicht nur alleinige Schuldzuweisung zu Unterricht und Lehrer), dafür reflektierter und differenzierter. Ein weiterer Vorteil der Befragung von Studenten ergab sich dadurch, daß ein größeres Spektrum an Unterrichtsinstitutionen erfaßt werden konnte.

3.3 *Forschungsmethoden*

Die Untersuchung gliederte sich in zwei Teilabschnitte: Zur Hypothesengenerierung und -überprüfung sowie zur Gewinnung von Interviewpartnern wurde

zunächst mit allen Studierenden der Universität eine Fragebogenaktion durchgeführt. Dabei wurden in erster Linie Daten zum Unterricht und dessen Abbruch erhoben sowie zu sich daran anschließenden musikbezogenen Verhaltensweisen bzw. Einstellungen. Die Frage nach den Abbruchsursachen wurde in Form einer offenen Frage gestellt, um ein möglichst vielfältiges und differenziertes Bild zu erhalten. Es erfolgte sowohl eine quantitative als auch eine qualitative, inhaltsanalytische Auswertung der Antworten.

Die Fragebögen wurden zum Ende des Wintersemesters 1997/98 mit den Rückmeldeunterlagen für das kommende Sommersemester an die Studierenden ausgegeben. Die Rücklaufquote belief sich auf 44% (1456). Davon haben 25% nie Instrumentalunterricht erhalten, 10% haben noch immer Unterricht und 65% (944) hatten Unterricht, haben ihn aber abgebrochen. Ausgewertet wurden ausschließlich letztere und von diesen nur die 857 vollständigen Fragebögen. Die an der Universität vorherrschende Geschlechterverteilung spiegelt sich auch in der Stichprobe wider: Von den ausgewerteten Fällen sind nur 19% männlich, 81% weiblich. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 24,5 Jahren, die Altersspanne reicht von 18 bis 57 Jahren.

Wer Lust hatte, über die Beantwortung des Fragebogens hinaus ein Gespräch über seinen Unterrichtsabbruch zu führen, konnte auf dem Fragebogen seine Adresse hinterlassen. Daß 40% sich dazu bereit erklärten, mag als ein Indiz für das große Interesse an diesem Thema gelten. Drei möglichst typische Fälle wurden für ein fokussiertes Interview ausgewählt, um einen vertiefenden Einblick in die Wirkungszusammenhänge der Abbruchsproblematik sowie in biographische Hintergründe zu erhalten.¹⁸

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich im wesentlichen auf die qualitative Beschreibung der Abbruchsursachen sowie auf die Untersuchung verschiedener Zusammenhänge. Zuvor sollen jedoch anhand von Häufigkeitsverteilungen einige erste Hypothesen überprüft werden.

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, bestätigte sich die Hypothese (H1), daß der Instrumentalunterricht am häufigsten im Jugendalter beendet wird: Das **Abbruchsalter** liegt zwischen dem 5. und 40. Lebensjahr, wobei die meisten mit 16 Jahren abgebrochen haben - im Durchschnitt mit 16,4 Jahren. Bei den männlichen Probanden liegt das durchschnittliche Abbruchsalter mit 18 Jahren

18 Da die Interviews noch nicht vollständig ausgewertet sind, bezieht sich dieser Beitrag ausschließlich auf die Fragebogenuntersuchung.

etwas höher als bei den weiblichen, die ihren Unterricht im Durchschnitt mit 16 Jahren aufgegeben haben.

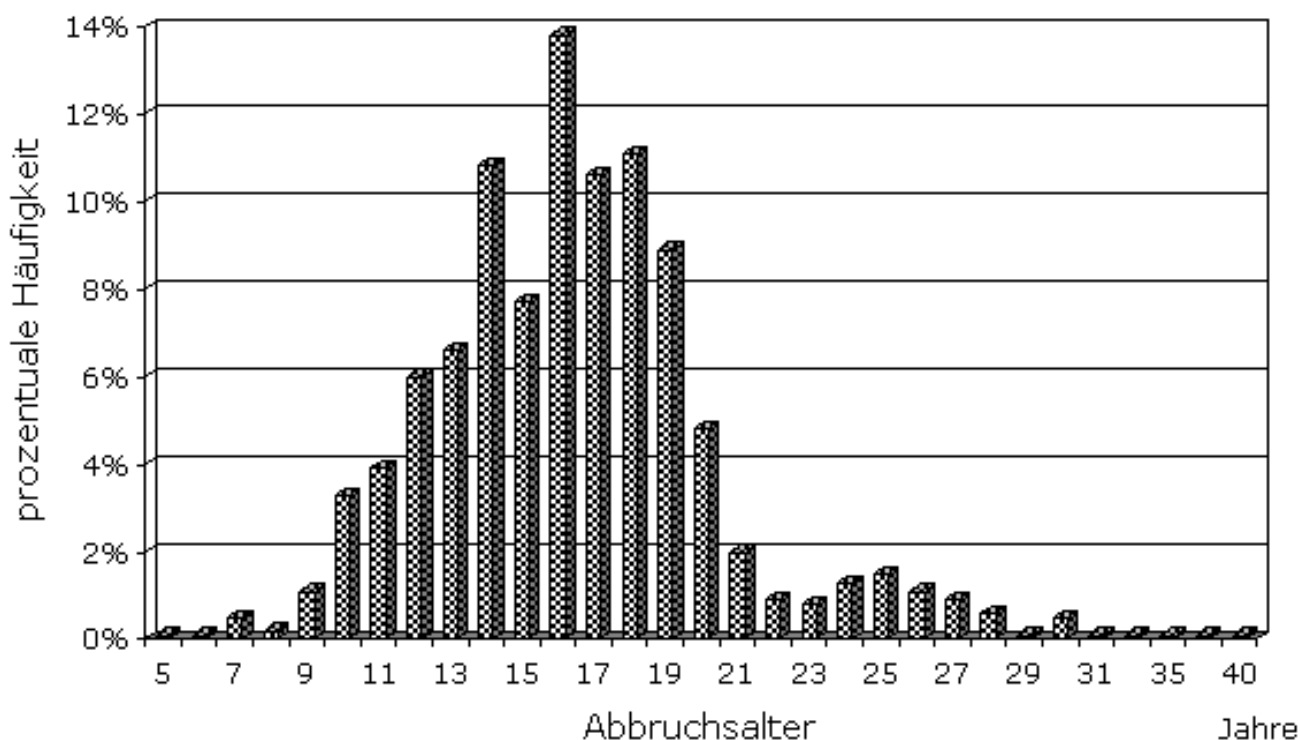


Abb. 1: Verteilung des Abbruchsalters

Auch die Aufnahme des Unterrichts erfolgte bei den Männern im Durchschnitt etwas später als bei den Frauen, und zwar im Alter von 12,9 Jahren im Vergleich zu 10,5 Jahren. Im Gesamtdurchschnitt wurde der Instrumentalunterricht mit 11 Jahren aufgenommen. Am häufigsten liegt der Unterrichtsbeginn jedoch im 8. Lebensjahr. Der früheste Beginn ist mit 4 Jahren zu verzeichnen, der späteste mit 28.

Zwischen dem Alter bei Unterrichtsbeginn und dem Abbruchsalter besteht ein wichtiger Zusammenhang: Eine einfache Regressionsanalyse ergibt einen höchst signifikanten R^2 -Wert von 0,408 ($F=580,74$; $p=0,000$).

Sowohl das Alter bei Unterrichtsbeginn als auch das Abbruchsalter sind darüber hinaus abhängig vom jeweiligen Instrument: Das Instrument beispielsweise, das am frühesten begonnen wird, ist - erwartungsgemäß - die Blockflöte, die auch am frühesten wieder abgebrochen wird. Am spätesten aufgenommen und wieder beendet wird der Gesangsunterricht.

Zur Beantwortung der Frage nach dem **Instrumentalspiel nach Unterrichtsende** standen die Kategorien „regelmäßig“, „relativ häufig“, „relativ selten“ und „nie“ zur Verfügung.

Die eingangs gestellte Hypothese (H4) hat sich bestätigt:¹⁹ Nur 5% spielen ihr Instrument noch regelmäßig, 7% relativ häufig; relativ selten spielen 49% und nie 39%.

Dabei zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede: In den Kategorien „regelmäßig“ und „relativ häufig“ überwiegen die männlichen Befragten, während die Frauen relativ selten oder gar nicht spielen.

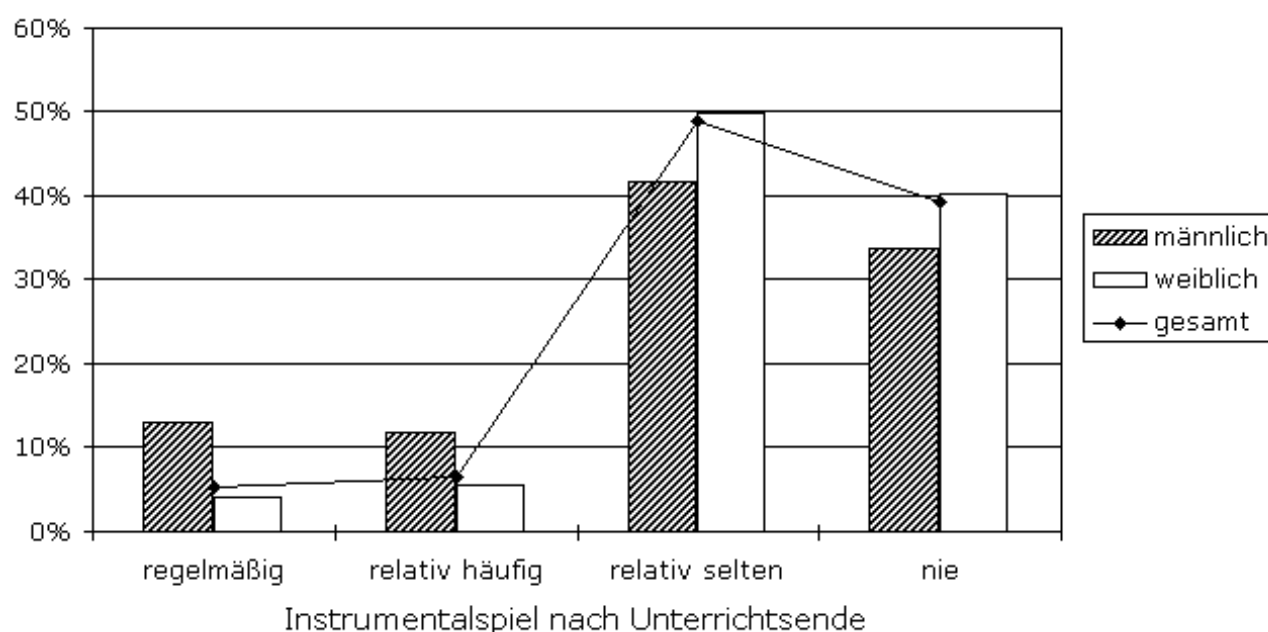


Abb. 2: Instrumentalspiel nach Unterrichtsende bei Frauen und Männern im Vergleich

Die Frage stellt sich, worin diese Unterschiede begründet liegen. Neigen Männer dazu, ihre Übe- bzw. Spielzeit zu überschätzen, während Frauen diese möglicherweise realistischer betrachten oder aber untertreiben, kritischer mit sich selbst sind? Oder trauen Männer sich mehr zu, fühlen sie sich eher in der Lage, mit dem Gelernten etwas anzufangen, ihr Können zu nutzen? Diese Tendenzen deuten sich auch bei den Abbruchsursachen an. Auf die geschlechtsspezifische Begründung des Abbruchs wird jedoch in Kapitel 3.4.2 noch genauer eingegangen.

¹⁹ Bei der Auswertung dieser Frage wurden Studenten, die Musik als Studienfach und damit auch wieder Instrumentalunterricht haben, ausgeschlossen, da sie ihr Instrument verständlicherweise häufiger spielen. Ausgewertet wurden also 703 Fälle.

Die Annahme, daß die Mehrzahl der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht aufgegeben haben, den Unterrichtsabbruch im Nachhinein **bereut** (H5), hat sich nur in sehr geringfügigem Maße bestätigt: 48,1% bejahen diese Frage, 47,2% verneinen sie, und 4,7% sind darüber unentschieden. Berücksichtigt man auch hier nur die Studierenden ohne Musik als Studienfach, so werden die Unterschiede etwas deutlicher: 50,3% gegenüber 45,4% bereuen ihren Unterrichtsabbruch, 4,3% sind sich unschlüssig.

Dennoch ist das Ergebnis weniger eindeutig, als aufgrund zahlreicher Gespräche am Rande der Studie erwartet. Ein Grund dafür könnte sein, daß manche zwar bedauern, daß das Erlernen des Instrumentes bzw. das Instrumentalspiel an sich mit dem Unterrichtsabbruch ein Ende gefunden hat. In der entsprechenden Lebenssituation war der Abbruch jedoch meist das Richtige, wie auch in einigen Kommentaren zu dieser Frage zum Ausdruck kommt, beispielsweise *„Ich denke, daß es zu dem Zeitpunkt die richtige Entscheidung war, bedaure aber, daß ich mein ‚Können‘ nicht weiterentwickelt habe“* (w, 16, Klavier)²⁰.

3.4.1 Abbruchsursachen

Durch die offene Frage nach den Ursachen für den Unterrichtsabbruch ergab sich eine Fülle von Antworten. Aus ca. 70 Unterkategorien wurden 10 Hauptkategorien gebildet.

Der **Motivationsmangel** bzw. **-verlust** steht an erster Stelle der Abbruchsgründe und wird fast von der Hälfte aller Befragten genannt. Die sich hier andeutende grundlegende Relevanz der Motivation für das Erlernen eines Instrumentes wird durch die Motivationsforschung im Bereich der Musik untermauert.²¹

20 Die Zitate der Probanden werden im folgenden kursiv angegeben, um sie von anderen Zitaten unterscheiden zu können. Die Angaben in Klammern beziehen sich jeweils auf Geschlecht, Abbruchsalter und Instrument der Befragten.

21 Vgl. dazu z.B. Helga de la Motte-Haber: Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musikkernens (= Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 4). Kassel 1987. S. 273-331. oder Martin Gellrich: Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts. In: Üben & Musizieren. 2 (1986) S. 132-138. und Martin Gellrich: Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (II). In: Üben & Musizieren. 3 (1986) S. 266-272

Tab. 1: Prozentuale Verteilung der Abbruchsursachen²²

Motivationsmangel, Motivationsverlust	42,3 %	z.B. Motivationsmangel zum Üben, mangelnde Ausdauer
Kritische Lebensereignisse	41,7 %	z.B. Schulprobleme, Abitur, Studium, Ortswechsel, Krankheit, Pubertät
Kritik am Unterricht	38,3 %	z.B. Kritik an Lehrer, Unterrichtsstil und Stückauswahl
Organisatorische Gründe	29,3 %	z.B. Lehrer gibt Unterricht auf, Kurs zu Ende, kein eigenes Instrument, schlechte Übemöglichkeiten, finanzielle Probleme
Zeitmangel	28,0 %	z.B. Zeitmangel zum Üben
Interessensverlagerung	21,0 %	z.B. Interessensverlagerung auf Sport und andere Künste
Negatives Selbstkonzept	13,0 %	z.B. Einstellung, unbegabt zu sein, Mißerfolgserlebnisse
Lernziel erreicht	12,4 %	z.B. gewisses Niveau erreicht, Musizieren in einer Gruppe, andere musikalische Interessen, ein neues Instrument
Falsches Instrument	5,9 %	z.B. Interesse am Instrument verloren, spieltechnische Probleme
Kritik an Eltern	3,1 %	z.B. Instrument(alspiel) Wunsch der Eltern, Druckausübung

Davon abgesehen ist die Begründung „*keine Lust mehr*“ zunächst eine sehr pauschale, die neben oder in Verbindung mit „*keine Zeit mehr*“ gern ohne weitere Erklärungen angegeben wird. Dabei ist „*keine Lust mehr*“ häufig nur ein vorgeschobener Grund bzw. einer, der nicht aus sich allein heraus entsteht, sondern durch weitere Ursachen bedingt wird, wie auch Scheuer zu bedenken gibt: „[es] kann unterstellt werden, daß in der Formulierung ‚hatte keine Lust mehr‘ viele Gründe gleichzeitig erfaßt sind, die dem Befragten zum Teil nicht bewußt sind.“²³

Um dennoch feststellen zu können, wodurch der Motivationsverlust verursacht wird, wurden die Zusammenhänge dieser Kategorie mit anderen Abbruchsgründen untersucht. Am häufigsten genannt wird eine mangelnde Motivation mit Kritik am Unterricht (43,5%), mit einer Verlagerung der Interessen (34,7%), mit weiteren Gründen aus der Kategorie „Motivationsmangel“ (25,0%) sowie einem negativen Selbstkonzept (24,2%). Zu 17,7% werden zusammen mit dem Motivationsmangel auch Zeitmangel und organisatorische Gründe als Abbruchsursachen angegeben. Wie bereits angedeutet, ist die Aus-

22 Die Summe der Prozentzahlen ergibt mehr als 100%, da es sich hier um eine Mehrfachantwort handelt.

23 Scheuer, a.a.O., S. 93

sage „*keine Zeit und keine Lust mehr*“ eine der häufigsten Antworten überhaupt. Dabei ist durchaus auch eine kausale Beziehung vorstellbar: Aufgrund eines Motivationsverlustes entsteht die Einstellung, daß die für Üben und Unterricht aufgewendete Zeit ‚zu schade‘ ist. Sonderegger hat in diesem Zusammenhang die These aufgestellt, daß Zeitmangel in Verbindung mit mangelnder Motivation ein sekundärer Abbruchgrund ist bzw. als eine Art Auslöser für den Unterrichtsabbruch fungiert, da der Motivationsverlust vermutlich über einen längeren Zeitraum entsteht.²⁴ In seiner Studie wie auch in anderen spielt der Verlust der Motivation ebenfalls eine wichtige Rolle.

Bei knapp 42% sind **kritische Lebensereignisse** bzw. eine Veränderung der Lebenssituation für den Abbruch verantwortlich. In diese Kategorie fallen zunächst Abbruchgründe, die auf einer Veränderung der Lebensumstände z.B. aufgrund von Schule, Ausbildung und Studium beruhen - letzteres häufig in Verbindung mit einem Ortswechsel -, außerdem private Veränderungen und gesundheitliche Gründe. Angesichts der hohen Abbruchsquote im Jugendalter sollen an dieser Stelle jedoch vor allem pubertätsbedingte Abbruchsursachen betrachtet werden.

Von einigen Befragten wird die Pubertät ausdrücklich als Abbruchgrund genannt, z.B. „*Ich hatte zu diesem Zeitpunkt einen Pubertäts-Knick, wenn man es so nennen will*“ (w, 16, Klavier) oder „*Der Dickkopf der beginnenden Pubertät*“ (w, 13, Klavier). Andere ‚entwachsen‘ in dieser Zeit ihren Instrumenten, insbesondere dem ‚Einstiegsinstrument‘ Blockflöte, z.B. „*Flöte: Ende der Kindheit*“ (m, 16, Blockflöte) oder „*Flöte war uncool*“ (w, 14, Blockflöte). Jedoch auch das Instrumentalspiel an sich verliert häufig an Attraktivität und kann gegenüber Gleichaltrigen nicht mehr vertreten werden: „*war in einem Alter, in dem man auf sowas keinen Bock mehr hat*“ (w, 16, Gitarre), „*es war nicht mehr cool genug*“ (w, 14, Blockflöte). In Verbindung damit findet eine stark an der Peergroup orientierte Verlagerung der Interessen statt: „*In der Pubertät waren andere Dinge deutlich wichtiger als Klavierstunden... (das andere Geschlecht, Musik - natürlich POP...). Unterricht fand ich dadurch uncool.*“ (w, 15, Klavier). Wichtig werden insbesondere die Beziehungen zu Freunden sowie zum anderen Geschlecht, außerdem Freizeitaktivitäten wie Parties und Ausgehen - oder wie eine Studentin zusammenfaßt: „*Freunde, Party, Männer*“ (w, 16, Klavier).

Daneben wird der zunehmende Drang der Jugendlichen deutlich, sich von der Erwachsenenwelt, insbesondere von Autoritätspersonen wie Eltern und Lehrer, zu lösen und eigene Wege zu gehen: „*Erste eigene Entscheidung tref-*

24 Vgl. Sonderegger, a.a.O., S. 93

fen, gegen den Willen der Eltern.“ (w, 19, Klavier) oder „Pubertäre Trotzreaktion auf Verhalten des Lehrers, dessen Methoden mißfielen.“ (m, 18, Waldhorn).

Neben diesen Abbruchsgründen, die sich direkt auf die Pubertät beziehen lassen, werden in dieser Altersphase möglicherweise auch andere Ursachenkomplexe besonders relevant, beispielsweise die mangelnde Lust zu üben oder ein negatives Selbstkonzept.

Von den Befragten anderer Studien wird die Pubertät als Abbruchsgrund nicht erwähnt, vermutlich weil die Pubertät für die Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist und sie ihr Verhalten in diesem Moment noch nicht reflektieren können.

An dritter Stelle der Abbruchsgründe steht die **Kritik am Unterricht** mit 38%, die sich aus folgenden Detailaspekten zusammensetzt:

Tab. 2: Unterkategorien der Abbruchsursache „Kritik am Unterricht“²⁵

persönliche Probleme mit dem Lehrer	23,3 %
Kritik an der Stückauswahl	18,9 %
Kritik am Unterrichtsstil	14,2 %
zuviel Zeit zum Üben erforderlich	8,2 %
mangelnde Kompetenz des Lehrers	7,6 %
Kritik am Gruppenunterricht	6,6 %
Kritik an sonstigen Unterrichtsinhalten	5,4 %
Leistungsdruck im Unterricht	5,1 %
fehlende Musiziermöglichkeit mit anderen	4,1 %
Schwierigkeiten im Orchester	2,8 %
keine Lust auf Vorspiele	2,8 %
Kritik am Einzelunterricht	1,0 %

Hauptgrund für die Kritik am Unterricht sind **persönliche Probleme mit dem Lehrer** bzw. ein unbefriedigendes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Das mag zum einen daran liegen, daß auch hier leicht pauschalisiert wird und Probleme im Unterricht sowie mit dem Spielen des Instrumentes allein dem Lehrer zugeschrieben werden. Zum anderen weist dieses Ergebnis auf die wichtige Bedeutung des zwischenmenschlichen Verhältnisses im Instrumentalunterricht hin, insbesondere in der persönlichen Atmosphäre des Einzelunterrichts. Wie die Lehrerpersönlichkeit im positiven Falle zu motivieren und begeistern vermag, kann die Antipathie zum Lehrer das Gegenteil bewirken. Neben Problemen auf rein menschlicher Ebene werden zum Teil auch fachliche Aspekte der Persönlichkeit des Lehrers zugeschrieben: Beispielsweise die Attribute „lang-

25 Die Basis 38% entspricht dabei 100%.

weilig“, „konservativ“ und „uninteressant“ lassen auf einen wenig abwechslungsreichen Unterricht schließen. Regelrecht erschreckend ist die Tatsache, daß einige Lehrer die Situation des Einzelunterrichts mißbrauchen für eine sexuelle Belästigung ihrer Schülerinnen, wie sie in immerhin sieben Fällen zur Sprache kommt: z.B. „traumatische Erfahrung mit dem Lehrer“ (w, 21, Klavier), „Mein Saxophonlehrer hat mich sexuell belästigt.“ (w, 19, Saxophon), „Der Gitarrenlehrer mochte kleine Mädchen. Andere Lehrer waren zu teuer.“ (w, 12, Gitarre).

Die **Stückauswahl** scheint eine Schlüsselrolle im Instrumentalunterricht einzunehmen. Einhelliger Tenor der Aussagen: Die Stücke gefallen nicht, werden als langweilig oder uninteressant empfunden. Dabei wird keineswegs nur an einer Beschränkung auf klassische Musik Kritik geübt, sondern grundsätzlich an einer zu einseitigen Auswahl der Stücke, die häufig auch nicht altersgemäß ist, z.B. „kaum ‚Abwege‘ von Kinderliedern, daher langweilig“ (w, 12, Melodika), „es wurden nur christliche Lieder erlernt“ (w, 15, Gitarre). Die ausschließliche Ausrichtung an der ‚Klassik‘ spielt dennoch eine wichtige Rolle und stößt bei vielen Jugendlichen auf Ablehnung, die gerne auch mal andere musikalische Wege einschlagen oder eigene Sachen spielen würden: Abbruch des Unterrichts „weil der Lehrer nur Klassik (Fugen) spielen wollte; ich hätte mal 'nen Blues gebraucht“ (w, 16, Klavier) oder „Wollte mit 14 kein Klassiker werden, sondern Pop-Rocker.“ (m, 14, Baß), „ich wollte mich auf Eigenkompositionen beschränken“ (m, 16, Klavier). Und immer wieder wird kritisiert, daß die Lehrer nicht auf die individuellen Wünsche ihrer Schüler eingehen, was sich schließlich auf die Übemotivation auswirkt: „Musikstücke gefielen mir nicht. Viel Volksmusik, wollte lieber klassische oder moderne Stücke spielen. Da es mir nicht gefiel, habe ich nicht geübt, dann lief es auch nicht so gut.“ (w, 13, Blockflöte). Auch in anderen Studien, vor allem bei Sonderegger und Stanze, kommt einer problematischen Stückauswahl, verbunden mit einer demotivierenden Wirkung, eine wichtige Bedeutung für den Abbruch zu.

Bezüglich des **Unterrichtsstils** werden insbesondere veraltete, konservative sowie nicht altersgemäße Lehrmethoden moniert: „klassische Lehrmethoden sind langweilig/starr und nehmen die Lust an der Musik“ (w, 16, Klavier) oder „Grund damals: keine Lust mehr, zu faul zum Üben; Grund aus heutiger Sicht: schlechter Unterricht (Kinder mit durchschnittlicher Begabung [...]) brauchen einen angemessenen und vor allem kindgerechten Unterricht“ (w, 12, Blockflöte).

Auch die **mangelnde Kompetenz des Lehrers** ist ein Kritikpunkt am Instrumentalunterricht. Kritisiert werden einerseits unzureichende pädagogische

Fähigkeiten, die fehlende Fähigkeit, etwas zu vermitteln, etwas ‚rüberzubringen‘, andererseits aber auch eine mangelnde fachliche Kompetenz, z.B. begrenzte Fertigkeiten am Instrument: *„die Lehrerin konnte mir nichts Neues beibringen, da sie selbst nicht perfekt spielt.“* (m, 21, Gitarre).

Probleme im Gruppenunterricht entstehen in erster Linie durch eine inhomogene Zusammenstellung der Gruppen, vor allem bezüglich des Niveaus und des Alters. Die Folge ist meist eine Über- bzw. Unterforderung: *„Ich hatte Gemeinschaftsunterricht mit einem Freund, der schneller lernte als ich und daher vom Lehrer bevorzugt wurde. Es machte mir dann bald keinen Spaß mehr.“* (w, 13, Gitarre) oder *„ich war bald immer die Älteste in der Gruppe, wurde mir zu kindisch“* (w, 17, Blockflöte).

Unter dem Punkt **„Kritik an sonstigen Unterrichtsinhalten“** finden sich ganz unterschiedliche, zum Teil entgegengesetzte Interessen vereinigt. Einige der Probanden beklagen beispielsweise einen zu großen Theorie-Anteil im Unterricht, den Vorrang von Technik und Etüdenspiel, z.B. *„Ich lernte vor allem Fingerübungen und spielte keine Lieder. Das war frustrierend für mich.“* (w, 13, Gitarre). Anderen beinhaltet der Unterricht zu wenig davon: *„Weil ich irgendwann keine Lust mehr hatte und die Privatlehrerin mich nie auf Technik oder Artikulation bzw. Ausdruck hingewiesen hat. Das bedeutete, daß ich ein Stück mehr oder minder vom Blatt spielen konnte und das war's.“* (w, 17, Klavier). Die einen kritisieren die einseitige Ausrichtung des Unterrichts am Spiel nach Noten - *„Stupid es Nachspielen von Noten wurde allem, was am Musikunterricht Spaß macht stets vorgezogen und übergeordnet.“* (w, 12, Geige) -, andere wollen endlich einmal *„richtig spielen nach Noten, nicht nur Akkorde“* (w, 16, Orgel).

Welche Auswirkungen ein vor allem durch Eltern und Lehrer an Instrumentalschüler herangetragener **Leistungsanspruch** hat und wie dieser zu einem Scheitern des instrumentalen Lernens beitragen kann, hat vor allem Eckstaedt beschrieben.²⁶ Auch in der vorliegenden Studie spielt der Leistungsdruck im Unterricht eine Rolle, wenn auch keine allzu große. Genannt werden z.B. hohe Anforderungen, Strenge und Autorität, aber auch Ehrgeiz der Lehrenden, Ungeduld, Überbewertung von Fehlern und mangelndes Verständnis für Motivationsprobleme. Die Aussage einer ehemaligen Klavierschülerin mag stellvertretend für die Konsequenzen eines unangemessenen Leistungsanspruches stehen: *„Nachdem ich von meiner Privatlehrerin den Tip bekam, zur Musikschule zu wechseln, habe ich den Spaß am Klavierspielen verloren. Es war*

26 Vgl. Eckstaedt, a.a.O.

mir zu leistungsorientiert. Ich mußte ständig üben und hatte keine Freude mehr daran.“ (w, 15, Klavier).

Als wichtiger Motivationsfaktor und als sinnstiftend für das eigene Spiel wird das **gemeinsame Musizieren** mit anderen empfunden, die fehlende Möglichkeit dazu entsprechend als demotivierend: *„Ich habe keine Perspektive für mein Musizieren mehr gesehen. - Ich konnte nie mit anderen spielen.“* (m, 17, Trompete).

Gelegentlich treten jedoch auch beim gemeinsamen Musikmachen, z.B. in einem **Orchester**, Schwierigkeiten auf, die ebenfalls zu einem Unterrichtsabbruch führen können: *„Anwendung im Orchester machte keinen Spaß, im Gegenteil: setzte mich unter Druck“* (w, 19, Fagott).

Auch **Vorspiele**, die häufig motivieren, zu Leistung anspornen und einen Übeanreiz schaffen, bewirken oft das Gegenteil, nämlich Angst zu erzeugen und damit die Lust am Spielen zu nehmen, z.B. *„Ich habe die öffentlichen Auftritte gehaßt“* oder *„zum Teil auch ausschlaggebend [für den Abbruch] waren die sogenannten ‚Leistungsvorspiele‘, in denen ich keinen Sinn sah und vor denen ich immer wieder Bammel hatte“* (w, 12, Klavier).

Soviel zu den Unterpunkten von „Kritik am Unterricht“. Am häufigsten wird dieser Grund in Verbindung mit Ursachen aus derselben Kategorie genannt (49,0%), mit einem Motivationsverlust (37,0%) und kritischen Lebensereignissen (23,0%).

Die Kategorie **„Organisatorische Gründe“** umfaßt zum einen Ursachen für einen ‚indirekten‘ Unterrichtsabbruch, der nicht auf Initiative der Schüler hin erfolgte, z.B. wenn ein Kurs, eine AG oder der Anspruch auf Instrumentalunterricht als Teil des Studiums endet oder weil der Lehrer den Unterricht - z.B. aufgrund veränderter Lebensumstände - aufgibt. Zum anderen werden genannt ein zu häufiger Lehrerwechsel, schlechte Übemöglichkeiten sowie die Tatsache, kein eigenes Instrument zu besitzen. Vor allem aber sind es finanzielle Gründe, die hierbei zum Abbruch führen, z.B. wegen finanzieller Engpässe oder aber - bei mangelnder Motivation bzw. fehlendem Erfolg - aufgrund einer Kosten-Nutzen-Kalkulation.

Zeitmangel ist ein Abbruchsgrund, der häufig in Verbindung mit anderen Ursachen angeführt wird, z.B. mit kritischen Lebensereignissen (37,1%), mit Motivationsmangel (33,0%), organisatorischen Gründen (32,0%) und einer Interessensverlagerung (24,7%). Außerdem hat diese Begründung gelegentlich den Charakter einer Ausrede, wie beispielsweise in folgender Aussage angedeutet wird: *„Ich habe nicht mehr genug geübt - ob dies tatsächlich aus Zeit-*

mangel geschehen ist, wie ich es damals empfunden habe, weiß ich nicht.“ (w, 16, Klavier).

Neben einer allgemeinen **Interessensverlagerung** - z.B. *„Keinen Kopf mehr dafür gehabt. Andere Dinge waren dran.“* (w, 18, Klavier) - konkurrieren mit musikalischen Interessen vor allem zwei weitere Freizeitaktivitäten: der Sport und andere künstlerische Bereiche.

Sport ist ein Hobby, das - ähnlich wie das Erlernen eines Instrumentes - viel Zeit und Energie in Anspruch nimmt: *„Ich habe angefangen sehr intensiv in einem Verein Basketball zu spielen und hatte keine Zeit mehr (obwohl ich zu dieser Zeit endlich zu Querflöte wechseln wollte, worauf ich mich lange gefreut hatte) aber dann zählte plötzlich nur noch der Sport, war aufregender.“* (w, 14, Altflöte). Außerdem entdecken manche hier ihr eigentliches Talent, z.B. *„[...] entdeckte ich meine Liebe eher beim Sport (dort lag auch eher meine Begabung)“* (w, 14, Klavier).

Im künstlerischen Bereich sind es vor allem die Bildende Kunst und das Tanzen, aber auch Theaterspielen und Schreiben, die dem Instrumentalspiel den Rang ablaufen.

In der Kategorie **„Negatives Selbstkonzept“** entfallen ca. ein Viertel der genannten Gründe auf die Einstellung, unmusikalisch zu sein: *„ich gab vor mir selber zu, daß ich einfach total unmusikalisch bin (war nicht mal fähig, das Ding zu stimmen, leider)“* (w, 16, Gitarre), *„Ich fand, daß mir absolut das Gefühl dafür fehlte, schätzte mich als unmusikalisch ein - war frustrierend“* (w, 17, Gitarre).

Es zeigt sich, daß die Ansicht, eine angeborene Begabung oder Musikalität entscheide über den Erfolg des Umgangs mit einem Instrument, in unserer Gesellschaft noch tief verwurzelt ist. Auch von einigen Instrumentallehrern wird dieses Bild vermittelt, z.B. *„Lehrer hat mich spüren lassen, daß ich kein besonderes Talent habe“* (w, 15, Gitarre). Gelegentlich kommt einer negativen Selbstattribution jedoch auch eine gewisse Schutzfunktion zu, indem Mißerfolge bzw. fehlendes Vorankommen durch eine angebliche mangelnde Begabung entschuldigt werden können.²⁷

Neben der Einstellung, unmusikalisch zu sein, bewirken vor allem auch Mißerfolgs- und Frustrationserlebnisse ein negatives Selbstkonzept. Seltener jedoch sind es einschneidende Mißerfolge, wie z.B. das Durchfallen durch eine Aufnahmeprüfung oder ein Leistungsvorspiel, die frustrieren und die Moti-

27 Vgl. dazu auch de la Motte-Haber, a.a.O., S. 303

vation lähmen, sondern die alltäglich erlebten Schwierigkeiten im Unterricht und beim Üben: Lernplateaus, das Gefühl, keine Fortschritte mehr zu machen, die eigenen Grenzen erreicht zu haben oder auch an den zu hoch gesteckten Anforderungen an sich selbst zu scheitern. Dabei werden die ausbleibenden Erfolge entweder einer fehlenden musikalischen Begabung zugeschrieben - also internal-stabil begründet - oder aber der eigenen mangelnden Anstrengung (internal-variabel). Dadurch entsteht nicht selten ein Teufelskreis, den die Schüler von sich aus nicht mehr durchbrechen können: Die Lust zu üben läßt aus den verschiedensten Gründen nach, dadurch bleiben die Erfolge aus, es geht nicht mehr voran, was noch mehr demotiviert usw. Auch wenn selten explizit geäußert, ist anzunehmen, daß der Instrumentallehrer durch seine Unterrichtsgestaltung bzw. sein Verhalten dem Schüler gegenüber nicht selten zur Entstehung eines negativen Selbstkonzeptes beiträgt, wie die folgenden Aussagen nur vermuten lassen: „*Mißerfolg der vom Lehrer gestellten Aufgaben*“ (m, 14, Gitarre) oder „*ich hatte das Gefühl, nicht gut zu sein und nicht weiterzukommen, mein Lehrer war nie zufrieden mit mir.*“ (w, 17, Gitarre).

Entsprechend wird ein negatives Selbstkonzept am häufigsten in Verbindung mit Kritik am Unterricht (51,6%) und Motivationsmangel (48,4%) genannt.

Unter der Kategorie „**Lernziel erreicht**“ finden sich all diejenigen, bei denen der Unterricht dazu beitragen konnte, eine Beziehung zum Instrument zu festigen bzw. ausreichende Kenntnisse zu vermitteln, die zum Musikmachen befähigen. Bei manchen entsprach der Unterricht jedoch nicht den eigenen Vorstellungen. Sie beschäftigen sich nun lieber auf ‚eigene Faust‘ mit dem Instrument und wollen einfach spielen, statt zu üben - eine Tendenz, die kennzeichnend für viele Jugendliche in der Pubertätsphase ist.²⁸ Andere sind an einem Punkt angekommen, an dem sie sich entscheiden müssen, ob sie Musik professionell betreiben wollen oder es bei der Musik als Hobby belassen. Außerdem haben einige das Instrument gewechselt oder unterrichten inzwischen selbst.

Erwähnt seien noch zwei letzte Punkte, die eng miteinander verbunden sind: ein **falsches Instrument** und die **Kritik an den Eltern**.

Wie beschrieben, verlieren vor allem in der Pubertät einige Schüler den Bezug zu ihrem Instrument. Oft ist das erlernte Instrument jedoch von vornherein nicht das gewünschte, sondern wurde von den Eltern ausgewählt. Gelegentlich

28 Vgl. Grimmer, a.a.O., S. 93-95

wird von ihnen die Bedingung gestellt, vor dem Wunschinstrument ein anderes zu erlernen:

„Glockenspiel mußte ich lernen, damit ich Flöte lernen konnte/durfte. (Vorschrift!). Es hat mir nicht viel Spaß gemacht. Eigentlich wollte ich Klavier lernen, betrachtete die Flöte als Vorstufe, um meinen Eltern zu zeigen, daß es sich lohnt, ein Klavier zu kaufen. Der Unterricht - und das Klavier - waren trotzdem immer unerreichbar - zu teuer!“ (w, 11, Flöte)

Darüber hinaus wird auch die Entscheidung, überhaupt ein Instrument zu erlernen, häufig von den Eltern gefällt: „*Es war von meinen Eltern aufdoktriniert*“ (m, 19, Saxophon), „*‘Tochter aus gutem Hause‘ kriegt halt Unterricht, ich hatte aber nie so recht Lust.*“ (w, 15, Klavier), „*Mit 5 hat’s mir Spaß gemacht, mit 11 habe ich verstanden, daß meine Eltern mit dem Klavierunterricht in mir das verwirklichen wollten, was sie selbst nicht gemacht haben, außerdem war das ,nicht mein Ding‘*“ (w, 11, Klavier). Spätestens in der Pubertät entledigen sich die Jugendlichen dann vom ‚ungeliebten‘ Unterricht. Auch Leistungsdruck und Überzwang der Eltern rufen häufig eine Abwehrreaktion hervor: „*Die zunehmende wohlwollende Förderung meiner Eltern gipfelte in ein drückendes MUSS täglicher Übung und rief Trotz und Ablehnung bei mir hervor.*“ (w, 12, Geige) oder „*Habe nach dem ca. 15/16 Lebensjahr nur noch auf elterlichen Druck hin gespielt, ich sollte Pianistin oder mindestens Klavierlehrerin werden, was ich nie wollte*“ (w, 19, Klavier).

Jedoch auch das Gegenteil wird beklagt, also zu wenig Motivierung und Unterstützung durch die Eltern, auch in finanzieller Hinsicht.

Die Vermutung Behnes scheint sich jedoch nicht zu bestätigen: „Die Problematik ‚tragischen‘ Unterrichts scheint ursächlich vorrangig in der Eltern-Kind-Beziehung zu suchen zu sein.“²⁹ Wie wir gesehen haben, ist dieses Problem ein sehr viel komplexeres und wird durch eine Vielzahl an Faktoren mitbeeinflusst. Es ist jedoch durchaus möglich, daß die Eltern-Kind-Beziehung sich auch auf andere Ursachenkomplexe auswirkt, den Befragten aber unbekannt bleibt.

3.4.2 Geschlechtsspezifische Begründung des Abbruchs

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in den Kategorien „Motivationsmangel“ und „Kritische Lebensereignisse“, die sehr viel häufiger von den

29 Klaus-Ernst Behne: Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung. In: Üben & Musizieren. 3 (1991) S. 15

Frauen genannt werden. Außerdem sind sie auch unzufriedener mit ihrem Instrument.

Besonders auffällig ist die Tatsache, daß die befragten Männer den Abbruchgrund „Lernziel erreicht“ wesentlich häufiger angeben als die Frauen. Es zeigt sich, daß Männer nach Beendigung des Unterrichts häufig in Bands oder Ensembles spielen oder sich autodidaktisch betätigen. Teilweise ist dies auch instrumentbedingt: Viele der männlichen Befragten spielen ‚Bandinstrumente‘ wie Schlagzeug und E-Gitarre. Es scheint sich also auch hier zu bestätigen, daß Männer musikalisch aktiver sind. Außerdem scheinen sie kritischer zu sein bzw. sich eher zu trauen, Kritik zu äußern, sowohl am Instrumentalunterricht als auch an den Eltern.

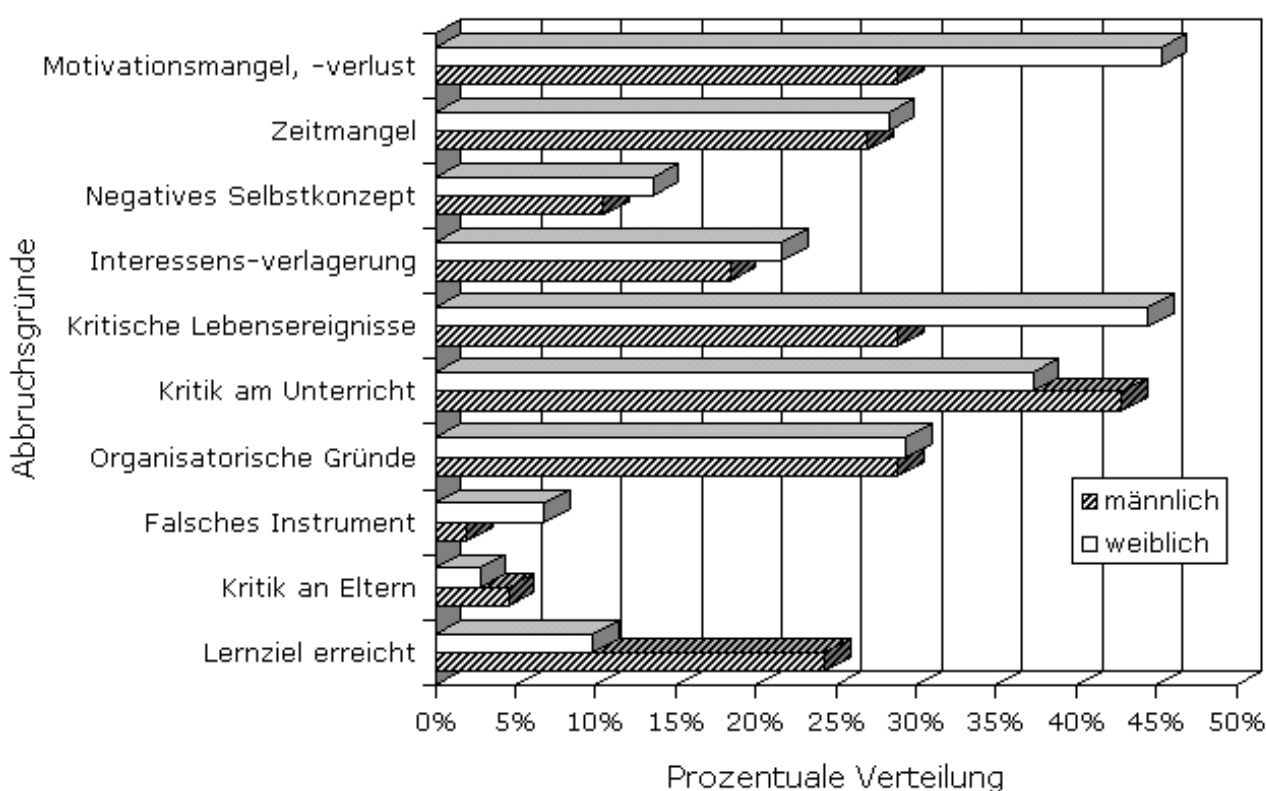


Abb. 3: Geschlechtsspezifische Verteilung der Abbruchgründe

Betrachtet man die Unterkategorien von „Kritik am Unterricht“, so fällt auf, daß die weiblichen Befragten vor allem persönliche Probleme mit dem Lehrer angeben, während die Männer eher die mangelnde Kompetenz ihres Lehrers beklagen, vor allen Dingen aber die Stückauswahl und auch den Leistungsdruck im Unterricht. Auch die Druckausübung der Eltern wird häufiger von den männlichen Probanden genannt. Es muß hier offen bleiben, ob Jungen Leistungsdruck als belastender empfinden, Mädchen diese Situation dagegen eher hinnehmen, oder ob möglicherweise die Erziehungspersonen bei Jungen

eher das Gefühl haben, Druck ausüben und sie in ihre Schranken weisen zu müssen.

3.4.3 Zusammenhang zwischen Abbruchsalter und Abbruchsgründen

Eine Ausgangshypothese der Studie (H2) war, daß die Abbruchsursachen auch mit dem Abbruchsalter zusammenhängen. Unmittelbar deutlich wird dies beispielsweise bei den kritischen Lebensereignissen, z.B. bei Pubertät, Abitur, Studienbeginn. Vermutlich bestehen aber auch Zusammenhänge mit anderen Ursachenkomplexen, z.B. mit der Interessensverlagerung, mit einem Motivationsverlust oder dem Erreichen des Lernziels.

Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der Variablen „Abbruchsalter“ und „Abbruchsgründe“ ($F=12,51$; $p=0,000$).³⁰ Bemerkenswerte Tendenzen zeigen sich vor allem in den Kategorien „Motivationsmangel“, „Kritik am Unterricht“ und „Lernziel erreicht“. Sowohl eine mangelnde Motivation als auch Schwierigkeiten im Unterricht scheinen vorrangig bei jüngeren Instrumentalschülern zu einem Abbruch zu führen - vor allem in der Altersgruppe der 11- bis 15jährigen, aber auch bei 5- bis 10jährigen. Möglicherweise ist bei jüngeren Schülern die Frustrationstoleranz weniger ausgebildet, weshalb sie sich schneller demotivieren lassen. Daß unterrichtsbedingte Probleme mit zunehmendem Alter weniger ausschlaggebend für einen Abbruch sind, könnte darin begründet sein, daß ältere Schüler vermutlich verstärkt in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen und vom Lehrer ernster genommen werden. Unter Umständen ziehen sie zudem bei unbefriedigendem Unterricht einen Lehrerwechsel dem Abbruch des Unterrichts vor. Erwartungsgemäß spielen auch das Instrument bzw. die Eltern hauptsächlich bei jüngeren Schülern eine Rolle als Abbruchsursache.

In der Kategorie „Lernziel erreicht“ verhält es sich genau umgekehrt: Je höher das Abbruchsalter, desto eher wurde der Unterricht aus der Überzeugung heraus beendet, ausreichende Fähigkeiten erworben zu haben. Dies mag einerseits mit einer längeren Unterrichtsdauer zusammenhängen, die es ermöglicht, das Instrumentalspiel autodidaktisch fortzusetzen. Andererseits nehmen Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit, vielleicht auch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit dem Alter zu.

30 Im Grunde wirken sich hierbei die Abbruchsursachen auf das Abbruchsalter - sprich den Zeitpunkt des Abbruchs - aus. Daher wurde die Variable „Abbruchsalter“ bei der Berechnung dieses Zusammenhangs als abhängige Variable behandelt, die Variable „Abbruchsgründe“ als unabhängige.

3.4.4 Zusammenhang zwischen Instrument und Abbruchsgründen

Wie in Kapitel 3.4.1 beschrieben, spielt das jeweilige Instrument, das abgebrochen wurde, in den Abbruchs begründungen immer wieder eine Rolle. Bei einer genaueren Untersuchung der Variablen „Instrument“ und „Abbruchsgründe“ werden weitere Zusammenhänge sichtbar.

Ein unmittelbarer Zusammenhang der Variablen ist gegeben, wenn das Instrument selbst der Abbruchgrund ist. Als ‚falsches Instrument‘ empfunden werden insbesondere Tasteninstrumente³¹ (13,7%) - also vor allem Orgel, Akkordeon und Keyboard bzw. E-Orgel -, Holzblasinstrumente (11,3%), die Blockflöte (8,5%) sowie Gitarre (6,4%).

Gar nicht genannt wird diese Begründung bei Zupf-, Blechblas- und Schlaginstrumenten sowie bei Gesang. Vergleicht man diesbezüglich die Mittelwerte des Alters bei Unterrichtsbeginn, so zeigt sich, daß diese Instrumente in einem späterem Alter begonnen werden, in dem die Instrumentenwahl vermutlich eigenverantwortlich erfolgt.

Ähnliches gilt für die Kategorie „Kritik an den Eltern“, die am häufigsten von den Holzbläsern genannt wird, bei Blechbläsern, Sängern und den Spielern von Schlaginstrumenten dagegen nicht auftaucht.

Weiterhin fällt auf, daß in erster Linie Streicher ihren Unterricht aufgrund eines negativen Selbstkonzeptes beenden. Dies mag an den vergleichsweise komplexen Anforderungen von Streichinstrumenten liegen, die unter Umständen Mißerfolgs- und Frustrationserlebnisse begünstigen, oder aber in einem hohem Selbstanspruch von Streichern.

Interessante Zusammenhänge ergeben sich außerdem in der Kategorie „Lernziel erreicht“, die vor allem bei folgenden Instrumenten genannt wird:

Tab. 3: Instrumente, bei denen der Abbruchgrund „Lernziel erreicht“ am häufigsten genannt wird

Zupfinstrumente (vor allem E-Gitarre und E-Baß)	77,8 %
Schlaginstrumente (vor allem Schlagzeug)	35,0 %
Gesang	26,7 %
Streichinstrumente	16,9 %

31 Die Instrumente Klavier, Gitarre und Blockflöte - als die in vorliegender Studie am häufigsten gespielten Instrumente - wurden nicht in die übrigen Instrumentengruppen integriert, um somit differenziertere Ergebnisse zu erhalten.

Hierbei scheint sich anzudeuten, daß insbesondere die Spieler von Bandinstrumenten ihren Instrumentalunterricht beenden, weil sie ihr Lernziel erreicht haben bzw. sich weiterhin aktiv musikalisch betätigen. Auch Gesang kommt möglicherweise in Bands zum Einsatz. Die Streicher dagegen sind vermutlich in Orchestern oder aber im kammermusikalischen Bereich aktiv.

Ein ganz ähnliches Ergebnis zeigt sich bei einem Mittelwertvergleich des Instrumentalspiels nach Unterrichtsende in Abhängigkeit vom Instrument: Auch hier wird die ‚Rangliste‘ von den Zupfinstrumenten angeführt, gefolgt von Gesang und Schlaginstrumenten. Die Blockflöte wird dagegen nur noch relativ selten gespielt. Die Varianzanalyse ergibt hierfür einen höchst signifikanten Zusammenhang ($F=13,87$; $p=0,000$).

Da sowohl Zupf- als auch Schlaginstrumente vorrangig von Männern gespielt werden, wie in Kapitel 3.4.2 angedeutet, erklären sich auch die hohen Werte der männlichen Probanden beim regelmäßigen Instrumentalspiel nach Unterrichtsende. Die Blockflöte beispielsweise wird dagegen häufiger von Frauen erlernt.

3.4.5 Auswirkungen der Abbruchsgründe auf das Instrumentalspiel nach Unterrichtsende

Ob nach Beendigung des Instrumentalunterrichts noch musiziert wird, hängt u.a. davon ab, aus welchen Gründen der Unterricht abgebrochen wurde, so eine der Ausgangshypothesen (H6). Es scheint plausibel zu vermuten, daß ein weiterhin praktiziertes Instrumentalspiel wahrscheinlicher ist, wenn der Abbruch external begründet wird, z.B. mit organisatorischen Gründen oder Zeitmangel, als beispielsweise mit einem negativen Selbstkonzept, also bei einer internalen Begründung.

Die auffälligsten Ergebnisse zeigen sich in den Kategorien „regelmäßig“ und „nie“. Regelmäßig spielen in erster Linie Schüler, die ihr Lernziel erreicht haben. Überhaupt nicht mehr musizieren vor allem diejenigen, die den Unterricht aufgrund eines negativen Selbstkonzeptes abgebrochen haben, aufgrund des Instrumentes oder wegen mangelnder Motivation.

Vergleicht man die Mittelwerte des Instrumentalspiels in Abhängigkeit von den Abbruchsgründen, so ergibt sich ein ähnliches Bild (siehe Abbildung 4 auf der folgenden Seite):

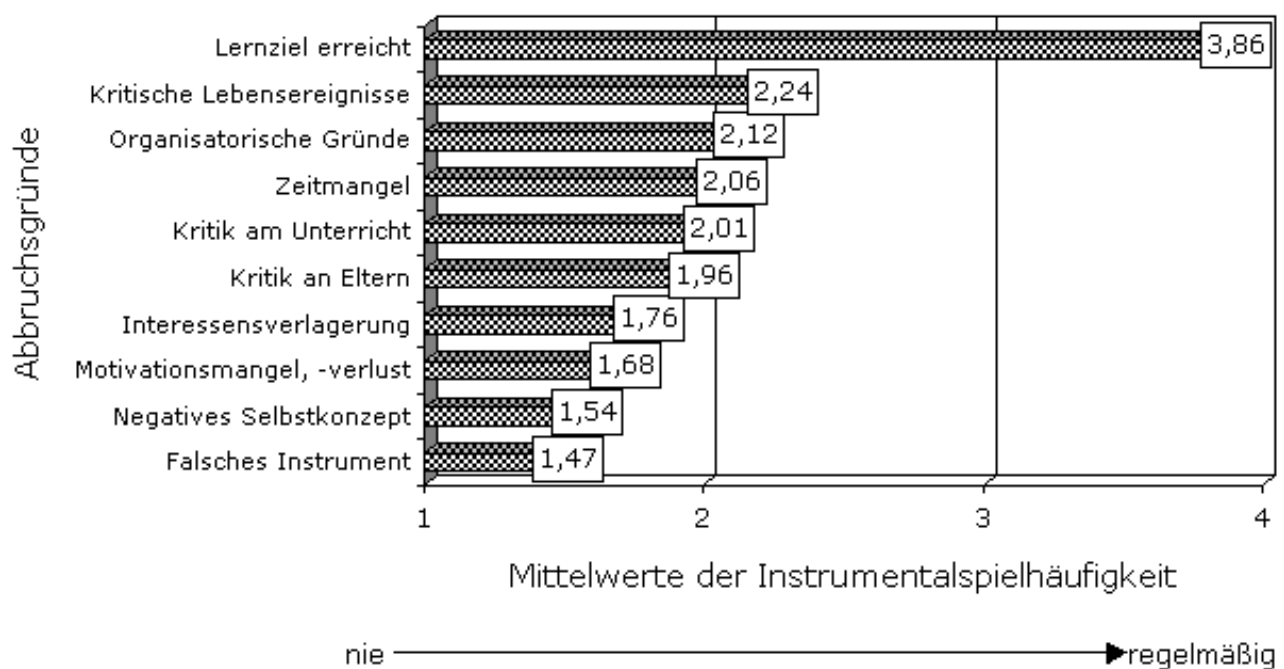


Abb. 4: Mittelwerte der Instrumentalspielhäufigkeit in Abhängigkeit von den Abbruchsgründen

Neben einem falschen Instrument scheinen vor allem interne Abbruchsgründungen, wie ein negatives Selbstkonzept, Motivationsmangel oder eine Interessensverlagerung, weiteres Instrumentalspiel zu verhindern. Umgekehrt begünstigen neben dem erreichten Lernziel vorrangig externe Ursachen eine Fortsetzung des Instrumentalspiels. Unterschieden werden muß dabei jedoch zwischen externalen Faktoren, die vermutlich Einfluß nehmen auf die Beziehung des Schülers zum Musizieren und solchen, die weniger oder keinen Einfluß nehmen. Zu letzteren gehören die Kategorien „Zeitmangel“, „organisatorische Gründe“ und auch die kritischen Lebensereignisse - die Pubertät hierbei ausgenommen. Zu den externalen Einflußfaktoren auf das Instrumentalspiel zählen Lehrer und Unterricht, die Eltern und das Instrument. Neben den internen Begründungen wirken sich diese Kategorien ebenfalls eher hemmend auf das weitere Instrumentalspiel aus, wobei hier nur von Tendenzen gesprochen werden kann.

Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen ($F=10,91$; $p=0,000$). Die Hypothese (H6) wurde somit bestätigt.

3.4.6 Weitere Einflußfaktoren auf das Instrumentalspiel nach Unterrichtsende

Einige weitere Variablen sollen auf ihren Einfluß auf die musikalische Betätigung nach Unterrichtsende hin untersucht werden.

Zum einen wurde angenommen, daß sich die **Unterrichtsdauer** auf die Fortsetzung des Instrumentalspiels auswirkt, und zwar insofern, als um so regelmäßiger musiziert wird, je länger der Unterricht andauerte. Denn einerseits begünstigt eine längere Unterrichtsdauer die Entstehung einer subjektiven Beziehung zum Instrument, andererseits wird vermutlich ein höheres Niveau erreicht, das mehr Möglichkeiten zum alleinigen oder gemeinsamen Spiel bietet.

Vergleicht man diesbezüglich die Mittelwerte der Instrumentalspielhäufigkeit, so bestätigt sich diese Vermutung - wenn auch nicht im erwarteten Ausmaß. Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der Variablen ($F=13,54$; $p=0,000$).

Tab. 4: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich der Unterrichtsdauer³²

Unterrichtsdauer	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
0 – 3 Jahre	293	1,86	1,01
4 – 6 Jahre	272	1,92	0,92
7 – 9 Jahre	155	1,99	0,83
10 Jahre und mehr	116	2,49	0,90
gesamt	836	1,99	0,95

Des weiteren wurde vermutet, daß auch das Abbruchsalter Einfluß nimmt auf das Instrumentalspiel: Je älter der Schüler zum Zeitpunkt des Abbruchs, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß er sein Instrument weiterhin spielen wird, da Eigenverantwortung und Selbständigkeit zunehmen (vgl. Kap. 3.4.3). Auch hierbei ergibt ein Mittelwertvergleich eine entsprechende Tendenz, die höchst signifikant ist ($F=27,57$; $p=0,000$).

Tab. 5: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich des Abbruchalters

Abbruchsalter	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
5 – 10 Jahre	44	1,30	0,67
11 – 15 Jahre	295	1,69	0,86
16 – 20 Jahre	412	2,17	0,90
21 – 25 Jahre	55	2,35	1,14
26 – 40 Jahre	31	2,81	1,01
gesamt	837	1,99	0,95

32 Die Kategorien wurden folgendermaßen codiert: 1 = nie, 2 = relativ selten, 3 = relativ häufig, 4 = regelmäßig.

Es ist in diesem Zusammenhang jedoch auch denkbar, daß es eine Rolle spielt, wie lange der Unterrichtsabbruch bereits zurückliegt. Ein Vergleich der Mittelwerte scheint diese Annahme zu bestätigen. Der Zusammenhang der beiden Variablen ist höchst signifikant ($F=13,82$; $p=0,000$).

Tab. 6: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich der Zeit, wie lange der Abbruch zurückliegt

Zeit, wie lange der Abbruch zurückliegt	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
0 – 4 Jahre	217	2,29	0,95
5 – 9 Jahre	323	1,99	0,93
10 – 14 Jahre	208	1,76	0,92
15 Jahre und mehr	85	1,75	0,94
gesamt	833	1,99	0,95

Tendenziell nimmt also die aktive Beschäftigung mit dem Instrument nach Beendigung des Unterrichts immer mehr ab - vermutlich da in der Zwischenzeit andere Dinge wichtig werden, unter Umständen der Bezug zum Instrument verloren geht oder aber - mangels Übung - die instrumental-technischen Fertigkeiten nachlassen.

Dabei besteht auch ein Zusammenhang mit der Variablen „Abbruchsalter“: Je länger der Unterrichtsabbruch zurückliegt, desto jünger waren die Probanden vermutlich zum Zeitpunkt des Abbruchs und umgekehrt.

4 Zusammenfassung und musikpädagogische Konsequenzen

Welche Faktoren haben sich nun als bedeutsam erwiesen für einen Abbruch des Instrumentalunterrichts? Aus der Vielzahl an Einflußfaktoren hat sich als zentrale Abbruchsursache der Verlust der Motivation herauskristallisiert, als ein im Grunde übergeordneter, durch zahlreiche weitere Ursachen bedingter Faktor: Fast alle Kategorien wirken sich mehr oder weniger direkt auf die Motivation aus. Motivationshemmend erlebt werden von den Befragten vor allem zwischenmenschliche Probleme im Unterricht, eine zu einseitige Stückauswahl ohne Berücksichtigung der individuellen Interessen sowie überhöhte Leistungsanforderungen durch Lehrer und Eltern. Eine besonders demotivierende Wirkung hat ein negatives Selbstkonzept, vor allem, wenn es mit einer fehlenden musikalischen Begabung begründet wird. Teilweise kommt es jedoch erst gar nicht zu einer Motivationsbildung, z.B. wenn die Entscheidung für den Instrumentalunterricht bzw. für ein bestimmtes Instrument nicht vom Kind selbst kommt - zumindest wenn es den Eltern oder Lehrern nicht gelingt,

Neugier und Spielfreude beim Kind zu wecken und die ersten Anfänge mit Interesse und Anerkennung zu begleiten.

Fast ebenso häufig wie ein Motivationsmangel werden kritische Lebensereignisse bzw. eine Veränderung der Lebenssituation als Abbruchgrund genannt. Möglicherweise kommt hier die Einstellung zum Ausdruck, daß man ‚eben mal‘ für eine Zeit lang ein Instrument erlernt, dann aber auch wieder damit aufhört, vor allem, wenn sich gleichzeitig die Lebensumstände ändern. Gelegentlich kommt dies in den Aussagen der Befragten zum Ausdruck: *„Irrendwie war es für mich klar, nach der Schule auch den Musikunterricht aufzuhören“* (w, 19, Bratsche).

Als eine vor allem auch für die instrumentale Entwicklung ‚kritische Lebensphase‘ hat sich die Pubertät erwiesen. Zum einen bringen viele Jugendliche aufgrund der körperlichen und seelischen Veränderungen nicht die zum Erlernen eines Instrumentes notwendige Energie auf. Zum anderen erfolgt häufig im Zuge der Abgrenzung von den Erwachsenen eine Trennung vom Unterricht. Der Stellenwert des Instrumentalspiels an sich ist in dieser Zeit einem Wandel unterworfen.

Die Durchführung der Studie wurde immer wieder von der Frage begleitet, wodurch die Entscheidung, den Unterricht abubrechen, letztendlich zustande kommt. Denn die dargestellten Abbruchsursachen müssen nicht zwangsläufig zu einer Aufgabe des Unterrichts führen. Problematischer Unterricht beispielsweise wird zum Teil über lange Zeit ausgehalten, ohne daß es zu einem Abbruch kommt. Und auch elterliche Druckausübung muß nicht immer negative Auswirkungen haben: Beispielsweise wurden an die Hochbegabten der Bastian-Studie nicht selten hohe Anforderungen seitens der Eltern gestellt, die den Jugendlichen meist über Durststrecken hinweghelfen anstatt zu einer Abwehrhaltung zu führen.³³

Wie sich nachteilige Gegebenheiten auswirken, ist möglicherweise auch von der jeweiligen Schülerpersönlichkeit abhängig. Wie jedoch auch Frauke Grimmer betont, scheint die Frage entscheidend zu sein, inwieweit das Erlernen eines Instrumentes für einen Schüler persönliche Bedeutsamkeit erlangt hat.³⁴ In jeder instrumentalen Entwicklung spielen förderliche und hinderliche Bedingungen eine Rolle. Wenn jedoch die Musik keinerlei Bedeutung für einen Schüler hat, können letztlich auch günstige äußere Rahmenbedingungen nicht viel bewirken. Umgekehrt können hinderliche Umstände einem Schüler nicht viel ‚anhaben‘, für den das Instrumentalspiel bedeutsam geworden ist.

33 Vgl. Bastian, a.a.O.

34 Vgl. Grimmer, a.a.O.

Im komplexen Netzwerk der Abbruchsursachen ist ein einzelner Faktor allein wenig ausschlaggebend. In ihrem Zusammenspiel jedoch sind die Einflußfaktoren Lehrer, Unterricht, Eltern, Instrument, Selbstkonzept usw. wesentlich an einer Bedeutungsbildung beteiligt.

Dieses Ausmaß der subjektiven Bedeutung entscheidet letzten Endes auch darüber, wie sich die weitere Beziehung zum Instrument gestaltet.

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich einige musikpädagogische Konsequenzen ableiten. Angesichts der grundlegenden Bedeutung der Motivation für das Erlernen eines Instrumentes erscheint es notwendig, die Individualität eines jeden Schülers zu berücksichtigen, seine Lerngeschichte ebenso wie die persönlichen Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen, die sich im Laufe der Unterrichtszeit auch ändern können. Insbesondere bei der Stückauswahl müßte die Motivation des Schülers Vorrang haben vor dem Anspruch der ausschließlichen Vermittlung abendländischer Musikkultur. Um über Lernplateaus hinwegzuhelfen, sollte die Unterrichtsgestaltung möglichst vielfältig angelegt sein und immer wieder neue Herausforderungen bereithalten, ohne den Schüler dadurch zu überfordern. Vor allem in der Pubertät benötigen Schüler große Freiräume und die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Außerdem bedürfen sie einer besonderen Rücksicht auf Motivationsprobleme und Regressionsbedürfnisse (spielen statt üben!). Als Lehrende sollten wir Schülern in diesem Alter verstärkt Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln und ihnen das Gefühl geben, als junge Erwachsene ernst genommen zu werden. Die Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes ist jedoch in jeder Altersphase maßgeblich für die Entstehung einer intrinsischen Motivation und damit für die Bildung einer subjektiven Bedeutung.

Da das Instrumentalspiel, wie sich gezeigt hat, meist mit der Beendigung des Unterrichts aufgegeben wird, ist es schließlich erforderlich, dem Schüler von Anfang an Eigenverantwortung zuzugestehen und ihn zur Selbstständigkeit zu erziehen. Denn Ziel jeden pädagogischen Handelns ist es, sich selbst über kurz oder lang überflüssig zu machen!

Zuletzt ein Forschungsausblick: Da die Ursachen, die zu einem Abbruch des Instrumentalunterrichts führen, wie dargestellt, ein komplexes Netzwerk bilden, müßten diese Wirkungszusammenhänge in einer qualitativen Untersuchung weitergehend erforscht werden. Dabei sollte vor allem auch das Jugendalter einen Schwerpunkt bilden, da das Zusammenspiel der unterschiedlichen Einflußfaktoren in dieser Zeit einem Wandlungsprozeß unterworfen ist - eine Entwicklung, die für die Musikpädagogik sowohl Chancen als auch Risiken

birgt. Auch die Untersuchung geschlechtsspezifischer Aspekte des Unterrichtsabbruchs sollte weiter verfolgt werden.

Literatur

- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz
- Behne, Klaus-Ernst (1991): *Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung*. In: *Üben & Musizieren*. 3/1991, 14-18
- Boeckle, Roland (1978): *Allgemeines zum Ansatz der Wiener Instrumentalschulen*. In: H.-Ch. Siegert. *Violinschule*. Wien, 58-63
- Dix, Wolfgang (1986): *Vorzeitiger Abbruch des Instrumentalunterrichts*. In: *Zeitschrift für Gitarre und Laute*. 5/1986, 29-31
- Eckstaedt, Carsten (1996): „... mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört“. *Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch*. Bochum
- Gellrich, Martin (1986): *Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts*. In: *Üben & Musizieren*. 2/1986, 132-138
- Gellrich, Martin (1986): *Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (II)*. In: *Üben & Musizieren*. 3/1986, 266-272
- Graml, Karl / Reckziegel, Walter (1982): *Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 6)*. Mainz
- Grimmer, Frauke (1991): *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel
- Jünger, Werner / Merkel, Roland / Rectanus, Hans (1994): *Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch des Instrumentalunterrichts an Musikschulen*. In: *Üben & Musizieren*. 4/1994, 3-9
- Martignetti, Anthony J. (1965): *Causes of Elementary Music Dropouts*. In: *Journal of Research in Music Education*. 13/3/1965, 177-183.
- Motte-Haber, Helga de la (1987): *Die Motivation zu Leistung und Erfolg*. In: H. de la Motte-Haber (Hg.). *Psychologische Grundlagen des Musikkernens (= Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 4)*. Kassel, 273-331
- Probst, Werner (1975): *Musikalische Grundausbildung als Voraussetzung des Instrumentalunterrichts*. In: *Der Instrumentalunterricht. Probleme - Reformen (= Die Musikschule. Bd. 4. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. B 28)*. Mainz, 22-25
- Rawlins, Larry Dean (1980): *A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools*.

Ph.D. The University of Nebraska. Lincoln 1979. Dissertation Abstracts International A. Bd. 40 (7) 1980, 3936-3937.

Röbke, Peter (1990): Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz

Scheuer, Walter (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 27). Mainz

Silbermann, Alfons (1976): Der musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern - Eltern - Musiklehrern. In: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. H. 29): Köln, 9-197

Sonderegger, Helmut (1996): Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg (= Innsbrucker Hochschulschriften, Serie A: Musikpädagogik. Bd. 1). Anif/Salzburg

Stanze, Corinna (1989): Kognitive und motivationspsychologische Aspekte des Abbruchs im Instrumentalunterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Hochschule für Musik und Theater Hannover, Studiengang Musikerziehung). Hannover

Dr. Claudia Bullerjahn, Institut für Musik und Musikwissenschaft
Bettina Switlick Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim

„Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien

Überlegungen zu einem Forschungsdesign

1 Vorbemerkung

Im nachfolgenden Text wird die Notwendigkeit postuliert, sich mit dem jugendlichen Erwerb von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien aus musiksozialisatorischer Perspektive auseinanderzusetzen. Dabei wird auf das Konzept der musikalischen Selbstsozialisation als zum Verständnis besonders hilfreich abgehoben. Nach einer Darstellung der Grundzüge dieses Konzepts werden Charakteristika des jugendlichen Umgangs mit Neuen Musiktechnologien benannt, um diese anschließend auf dem Hintergrund des zuvor entwickelten Sozialisationskonzepts zu interpretieren. Abschließend werden die Zielsetzungen der avisierten Untersuchung sowie methodologische Überlegungen angesprochen.

2 Zum Begriff der Selbstsozialisation als theoretischer Kontext

Gesellschaftliche und kulturelle Pluralisierungs- und Diversifizierungsprozesse haben die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen sehr komplex gemacht. Für Jugendliche ergeben sich bislang „undenkbare ... Handlungsspielräume für biographisch bedeutsame Entscheidungen“ (Baacke / Ferchhoff 1988, 311), da die Menschen immer stärker aus vormals bestehenden Einbindungen in alltags- und lebensweltliche Bezüge, in soziale Klassen und Schichten herausgelöst werden. So bezeichnet der Begriff Jugend heute auch keinen klar strukturierten und bestimmbaren Lebensabschnitt mehr. Die normativen Verbindlichkeiten haben im Vergleich zur Zeit der Eltern abgenommen und auch die zeitliche Begrenzung verliert an Klarheit. Der Einfluß traditioneller Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule scheint geringer zu

werden, wohingegen sekundäre Sozialisationsinstanzen wie etwa die Medien an Bedeutung gewinnen.

Eine Konsequenz dieser Entwicklung für Jugendliche ist die Notwendigkeit, die eigene Biographie stärker als bisher selbst zu bestimmen aber auch bestimmen zu müssen. Das Stichwort „Selbstsozialisation“ (Luhmann 1984, 327) kennzeichnet treffend diesen Prozeß. Individualisierte Gesellschaften beinhalten für Jugendliche die Möglichkeit, "die eigene Entwicklung und die persönliche Biographie frei von allen sozialen Zwängen und unabhängig von der sozialen Herkunft gemäß den individuellen Interessen und Ansprüchen, Bedürfnissen und Zielvorstellungen zu planen und (...) zu realisieren“ (Mansel 1995, 18). Die eigentätige Auseinandersetzung mit szenegenerierten Werten und Normen kann zur Herausbildung einer eigenen kulturellen und sozialen Identität führen, die ihrerseits auf die Entwicklung der Referenzszenen wieder zurückwirkt.

Selbstsozialisation ist eine Chance, aber zugleich auch ein Risiko. So heben etwa Heitmeyer und Olk (1990) hervor, daß das Aufwachsen in individualisierten Gesellschaften durchaus zu Orientierungsproblemen mit der Gefahr des Scheiterns führen kann. Wenn die notwendigen sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen fehlen, ist eine autonome Handlungsfähigkeit nur schwer erreichbar. Die Entstandardisierung von Lebensläufen geht einher mit Ungewißheit und Unsicherheit in der Formulierung und Durchsetzung von Lebensperspektiven und -konzepten. In dieser ambivalenten Situation wird das Moment der Selbstverwirklichung zu einem zentralen Anliegen. An die Stelle langfristiger Lebenszielplanung tritt der Wunsch nach kurzfristiger Befriedigung und Spaß (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997).

Die Individualisierung der Gesellschaft ist im Bereich der Musik besonders gut zu beobachten. Wohl niemand kann all die Zeichen im Szene-Dschungel mit den ständig wechselnden Szene-Outfits kompetent dechiffrieren (Vollbrecht 1995; SSPoKK 1997). Seit den 50er Jahren verlaufen die Grenzen der meisten Jugendszenen entlang spezifischer Musikrichtungen. Mit dem Rock'n'Roll entsteht eine erste ausschließlich jugendorientierte Musikszene, die sich deutlich gegenüber den Erwachsenen abgrenzt. Heute existiert eine Vielzahl solcher Szenen, deren Verbindlichkeit jedoch gegenüber den 70er und 80er Jahren abgenommen hat. „Es scheint nicht mehr möglich, Gegenentwürfe und subkulturelle Abgrenzungen als geschlossenes, fest gefügtes und auf lange Zeit praktiziertes Muster zu entwickeln. Die jugendkulturellen Stile nehmen vielmehr schnellebige, diffuse, eklektizistische und sehr flexible Formen an. Zudem verlieren sie manchmal ihre deutliche wechselseitige Abgrenzung“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, 20). Dies bedeutet jedoch

kein postmodernes „anything goes“ im Sinne von ‚alles ist mit allem problemlos kombinierbar‘. Jugendliche erkennen sehr wohl auch feinste Stildifferenzierungen, die Außenstehenden verschlossen bleiben (Richard/Krüger 1995). Zudem zeigen Untersuchungen, daß die Wahlmöglichkeiten von musikkulturellen Kontexten nicht beliebig sind. Der Einfluß von Alter, Geschlecht, Bildung und Schichtzugehörigkeit ist weiterhin, wenn auch weniger ausgeprägt, deutlich. Soziale und kulturelle Kontexte sind also Einflußfaktoren, aber zugleich Bühne des selbstinitiierten Probehandelns z.B. im Bereich der jugendlichen Aneignung und Ingebrauchnahme von Musikszenen.

Die Allgegenwart von Musik in jugendkulturellen Bezügen ist Indikator dafür, daß ihr für den Prozeß der Selbstsozialisation eine große Bedeutung zukommt (Müller 1999). Jugendliche entscheiden sich in unterschiedlicher Ausprägung des Engagements für bestimmte musikgestützte (Jugend)Kulturen und schließen sich damit einer bestimmten musikalisch-ästhetischen Praxis an, um sich sozial zu positionieren (Müller 1995). Dies kann der Anschluß an eine Fangruppe ebenso sein (Fiske 1992; Winter 1995) wie das Engagement in einer Musikgruppe, die Teilnahme an einem ‚Tanzvergnügen‘ wie auch ‚nur‘ der Kauf von CDs, die dann etwa gemeinsam mit Freunden angehört wird.

Das Konzept der Selbstsozialisation beinhaltet zugleich den Aspekt, daß der Sinn von Kulturprodukten oder musikästhetischen Praktiken im jugendlichen Alltag nicht durch inhaltsanalytische Verfahren hinreichend zu erfassen ist. Er entsteht erst in der Auseinandersetzung mit ihnen, wofür hier der Begriff ‚Aneignung‘ stehen soll (Münch/Boehnke 1996; Vogelgesang 1996). Die Aneignungsspielräume sind groß jedoch nicht beliebig. Nicht nur - wie oben angesprochen - der sozio-kulturelle Kontext, sondern auch die Kulturprodukte sowie die Technologien selbst, die Jugendliche als Mittler nutzen, nehmen Einfluß. Durch ihre Faktur erleichtern sie bestimmte Aneignungsweisen bzw. erschweren andere. So beeinflussen bspw. Computerprogramme zur Musikbearbeitung allein durch ihre Softwareergonomie in einem nicht geringen Maße die Herangehensweise an die Lösung musikalischer Probleme (Schläbitz 1997; Théberge 1997).

Das Theoriekonzept der Selbstsozialisation begreift Sozialisation also als einen interaktiven Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung, in dem Jugendliche sich rezeptiv die Erscheinungsformen objektivierter Realität und die in ihnen angelegten kulturellen Handlungsmuster aneignen, sie zu einer persönlich formulierten Sinnorientierung verarbeiten und in dessen Verlauf sie zugleich produktiv vermittlels der Ergebnisse eigenen aktiven Handelns zu einer sukzessiven Veränderung dieser (medialen) Realität beitragen. Der Sozialisationsprozeß steht immer in einem Spannungsverhältnis von Individuation und Ver-

gesellschaftung, wobei das Theoriekonzept der Selbstsozialisation besonders auf die eigenschöpferischen Kräfte der Jugendlichen abhebt.

Vor allem (Medien-)Pädagogen und Soziologen haben Aneignungsprozesse in verschiedenen Studien zu zeigen gesucht und dabei vielfach auch den Musikbereich thematisiert. Auf die sich originär mit Musik auseinandersetzenen Forschungsdisziplinen hat das hier skizzierte Konzept der Selbstsozialisation hingegen kaum Einfluß genommen.¹ Der Paradigmenwechsel weg vom passiven Rezipienten hin zu handlungsorientierten Ansätzen, die den Rezipienten als aktiv Handelnden zu verstehen suchen, ist bislang nur wenig aufgenommen worden. Dies überrascht, ist doch „die Intensität der emotionalen und kognitiven Beschäftigung mit Musik im Lebenslauf vom Ausmaß der musikalischen Selbstsozialisation in Kindheit und Jugend“ (Müller 1995, 72f) abhängig. Bislang dominieren weiterhin inhaltsanalytische Studien mit kulturkritischem Impetus (Münch 1998). Als Ausnahmen sind vor allem Studien zum Umgang mit medial vermittelter Musik zu nennen. So machen Arbeiten zur Funktion von Videoclips im jugendlichen Alltag deutlich, welche unterschiedlichen Lesarten diese Medienprodukte zulassen (Behne/Müller 1996).

Völlig außerhalb des Blickfelds dieser Forschungsperspektive steht bislang die musikalisch-ästhetische Praxis des Musikmachens, obwohl auch hier die Konsequenzen einer veränderten Musiksozialisation unübersehbar sind. Nicht mehr die von der konventionellen Musikpädagogik zumindest bis in die 70er und 80er Jahre gepflegte Fiktion gilt, daß ihr das Primat der Einführung der Heranwachsenden in die Welt des Musikmachens obliege, sondern Kinder und Jugendliche gestalten - so unsere Annahme - in einem bisher nicht gekannten Ausmaß auch diesen Bereich auf ihre eigene Weise.²

Der Prozeß musikalischer Selbstsozialisation soll im folgenden am Beispiel jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit neuen Musiktechnologien näher erläutert werden. Der Begriff ‚Kompetenz‘ verweist auf den vor allem in der Medienpädagogik gebräuchlichen Begriff ‚Medienkompetenz‘, mit dem sich eine Vielzahl von Bedeutungen verbinden. Zusammenfassend lassen sich drei Bereiche unterscheiden: Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz. Die Wahrnehmungskompetenz umfaßt das Erkennen und Deuten der ästhetischen Formen von Medien, sowie das Erkennen von Medienfunktionen. Die Nutzungskompetenz beschreibt vor allem die kompetente, d.h. bedürfnis- und interessenorientierte Nutzung von Medienangeboten, sowie den Schutz vor zu starken Medieneindrücken. Die Handlungskompetenz

1 Überhaupt sind Modelle der musikalischen Sozialisation nach Pape (1996) insgesamt nur vergleichsweise gering ausgebildet und verharren zumeist in generellen Aussagen.

2 Genauere Zahlen liegen uns hierzu nicht vor.

bezieht sich auf das Wissen um die Herstellung und Verbreitung von Medien, ihre Selbstgestaltung sowie Möglichkeiten der Einflußnahme auf sie. (Pöttin-ger 1997). Die Diskussion um ‚Medienkompetenz‘ intendiert eine Sensibilisie-rung für die Fähigkeiten der NutzerInnen im Umgang mit Medien, in dem sie das breite Spektrum an Umgangsmöglichkeiten mit Medien aufzeigen, also Handlungsspielräume für Jugendliche benennt. Andererseits hat sie auch eine normative Komponente, indem sie wünschenswerte Fähigkeiten von Medien-nutzerInnen benennt, um diese dann zum Ziel pädagogischen Handelns zu ma-chen. Im Kontext dieser Studie ist der erste Aspekt von besonderer Bedeutung.

3 Zum jugendlichen Erwerb von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien

Folgt man dem alltäglichen Sprachgebrauch, sind mit dem Begriff der ‚Neuen Technologien‘ all jene Erscheinungsformen von gegenwärtiger ‚Technik‘ um-schrieben, in denen sich Arbeitsweise und Performance der Maschine auf ei-nen integrierten Computer stützt. Eingegrenzt auf den Handlungsbereich des Umgangs mit Musik ergibt sich eine immer noch breite Skala von ‚Musik-technologien‘ - auf der einen Seite der eigenständige Computer, dessen Hard-ware durch entsprechende Musiksoftware programmiert als Virtuelles Tonstu-dio (z.B. das Sequenzerprogramm CUBASE³) fungiert, auf der anderen Seite der Synthesizer oder auch der Mehrspurrekorder, deren Oberfläche zwar scheinbar nichts mit einem Computer zu tun hat, bei denen aber der Zugriff auf die Funktionen und deren Realisation ebenfalls computergesteuert sind.

Einen Grenzfall stellen CD und CD-ROM dar: Beide basieren auf der glei-chen computergestützten Digitaltechnik, während die CD aber ausgerichtet ist auf die (monodirektionale) Wiedergabe von Tonträgern (und deren auditiver Rezeption), ist die CD-ROM (zunächst als Datenträger für Computer entwi-ckelt) optimiert für die Interaktion zwischen Mensch und Maschine, d.h. die NutzerInnen navigieren nach Maßgabe der mit der CD-ROM verfolgten An-wendungszwecke und den jeweiligen Kenntnissen und Bedürfnissen durch die seitens der CD-ROM angebotenen Informations- und Handlungsangebote. Wenngleich natürlich das Hören von Musiktiteln auf einer CD eine Form des Umgangs mit Musik darstellt und dieses Hören auch Prozesse des Aneignens von Kultur bzw. des Erwerbs von Erkenntnissen (wie etwa Lee Ritenour seine Gitarrenriffs gestaltet) umfaßt (oder jedenfalls umfassen kann), so soll hier doch im Blick auf den Untersuchungsaspekt des ‚Kompetenzerwerbs im Zu-sammenhang mit Neuen Musiktechnologien‘ der rezeptive Umgang mit CDs

3 Steinberg Research. Hamburg 1989 - 1998.

unberücksichtigt bleiben im Gegensatz zum Umgang mit CD-ROMs, bei denen Gebrauchszwecke und Funktionskonzepte inzwischen eine enorme Vielfalt aufweisen (auf der einen Seite die der CD nahestehenden Entertainment-CD-ROMs mit der visuellen Aufbereitung von Musiktiteln⁴, auf der anderen Seite Edutainment-CD-ROMs, die auf die spielerische Aneignung der Fähigkeit, ein Instrument (der Rock- und Popmusik-Szene) zumindest so gut zu beherrschen, daß man in einer Band (mit-)spielen kann, ausgelegt sind⁵ oder musikszeneeorientierte CD-ROMs, mit deren Hilfe auch Jugendliche, die keinerlei musikalische Vorbildung besitzen, musikalische Produkte ausschließlich auf der Basis ihrer Hörerfahrungen erstellen können.⁶

Diese primär an den Erscheinungsformen der Technologien und ihren Funktionsweisen orientierte Eingrenzung des Untersuchungsfelds reicht aber noch nicht hin, sie ist aus der Perspektive der Jugendlichen und hier insbesondere ihren musikkulturellen Motivationen im Zusammenhang mit der Nutzung der Neuen Musiktechnologien her zu ergänzen. Nimmt man die Gesamtheit des jugendlichen populärmusikbezogenen Musikkommens im Zusammenhang mit Neuen Musiktechnologien, so lassen sich drei Handlungsbereiche und -perspektiven voneinander unterscheiden: (a) der computergestützte Umgang mit Musik im Rahmen von musikpädagogischen Situationen (Musikunterricht, Musikschulkurse), (b) die professionelle⁷ Produktion von Musik in Tonstudios bzw. Bands und (c) der spielerische Umgang mit den Neuen Musiktechnologien als Inhalt und Zweck einer lustvollen, selbstbestimmten Freizeitgestaltung. Da unsere Untersuchung auf Prozesse der Selbstsozialisation zielt, grenzen wir die beiden erstgenannten Handlungsbereiche mit Blick auf die ihnen implizite strukturelle Fremdbestimmung (seitens der pädagogischen Institution bzw. aufgrund des Zwangs, die musikbezogenen multimedialen Produktionstätigkeiten auf die Ansprüche des ‚Markts‘ auszurichten) aus. Die produktive Verknüpfung von Musikkommens, Multimedia und Populärer Kultur in der Freizeit als einem Aktions- und Artikulationsfeld (Lüdtke 1992, 240) der sozialen und kulturellen Selbstverwirklichung läßt sich - so denken wir - exemplarisch in dem Handlungsfeld des ‚Home-Recording‘ zusammenfassen.

4 So z.B. die CD-ROM >Interactive< von Prince, die in Form eines Ganges durch ein Labyrinth mit musikalischen Aufgaben, die sich auf Musikproduktionen von Prince beziehen, eine Reihe von Musiktiteln und Musikvideos des Künstlers zum Anhören und -sehen enthalten.

5 Z.B. die CD-ROM von Georg Wolf und Michael Dommers: Interactive E-Guitar Basics. - Bonn: Voggenreiter 1997.

6 Z.B. die CD-ROM >Music Maker<.

7 Der Begriff ‚professionell‘ steht hier für die berufliche Ausrichtung des Musikkommens mit dem Ziel, aus dem Produktionserlös den Lebensunterhalt zu erstreiten z.B. als Programmierer, als Tontechniker, als Studiomusiker oder als Alleinunterhalter.

Phänomen und Begriff des Home-Recording sind ursprünglich Ende der 70er Jahre entstanden aus der Adaption von professionellen Verfahren und Selbstverständnissen der kommerziellen Musikproduktion in Tonstudios auf den Bereich des amateurhaften, gleichwohl musikalisch ambitionierten Aufnehmens und Bearbeitens von (Populärer) Musik im privaten häuslichen Umfeld. Waren beide Bereiche zunächst hinsichtlich ihrer finanziellen Ressourcen, der Ansprüche an musikalische und technologische Kenntnisse und Fähigkeiten, der verfügbaren musikalischen Ausgangsmaterialien und klanglichen Qualität der produzierten Ergebnisse auf fast extreme Weise unterschieden, so haben sich mit der Verbilligung und gleichzeitigen Leistungssteigerung der Neuen Musiktechnologien und der damit einhergehenden Popularisierung des computergestützten Musikkommens insbesondere in den letzten fünf Jahren Home-Recording und Professionelles Recording weitgehend aneinander angeglichen. Über ‚amtliche‘ Sequenzerprogramme wie CUBASE⁸, digitale Mehrspur-Recorder oder leistungsfähige Sampler und Synthesizer oder den Zugang zum Internet zu verfügen, stellt kein Kriterium mehr dar für die Zuordnung zur Profi- oder Freizeit-Szene. Im Gegenteil, viele der aktuellen internationalen Produktionen werden zumindest teilweise mit Home-Recording-Equipment in sog. Projektstudios vorproduziert, zudem sind auch leistungsfähige Maschinen bzw. Programme hinsichtlich ihrer Bedienung ausgesprochen nutzerfreundlich geworden.

Die Schwelle des Zugangs zur musikalischen Praxis des computergestützten Home-Recordings ist für Jugendliche heute niedriger denn je, da der Computer in immer mehr Haushalten zur Ausstattung gehört. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen nimmt die Möglichkeit der Computernutzung mindestens einmal pro Woche wahr (Feierabend / Klingler 1997). Noch ist das aktive Musikkommachen mit dem Computer

Tätigkeiten am Computer

Jugendliche 12 –17 Jahre, in %

	zumindest gelegentlich	mehrmals pro Woche
Computerspiele	91	53
Textverarbeitung	79	32
Schule/Lernen	74	31
Malen/Grafik	74	23
Lernprogramme	57	21
Musik hören	41	18
Programmieren	41	11
Bilder/Videos sehen	31	9
Musik machen	19	5
Internet	16	4

Basis: Befragte, die zumindest selten Computer nutzen (N=690)

(Feierabend/Klingler 1997, 609)

8 Steinberg Research. Hamburg 1989 - 1998.

im Vergleich zur Nutzung anderer PC-Programme selten ausgeübte Tätigkeit, doch steigt die Zahl der Anwender auch für diesen Bereich stark an.

Im Home-Recording-Bereich sind die Momente der musikalischen Selbstsozialisation besonders deutlich greifbar. Der Freiheitsgrad im Umgang mit den Technologien und damit auch - anders gewendet - der Zwang zur eigenen Entscheidung ist hier besonders groß. Im Gegensatz zur traditionellen Instrumentalpraxis werden beim Home-Recording für den Erwerb von Kompetenz vergleichsweise selten ein ‚externer, teuer zu bezahlender‘ Lehrer genutzt, der dann mit einer selbst erlernten Methodik/Didaktik Fähigkeiten zu vermitteln sucht, die bis zur nächsten Stunde jeweils geübt werden sollen. Statt eines geregelten, institutionalisierten Einstiegs sind die Formen der Erarbeitung weitgehend offen. Der Einstieg erfolgt oft spielerisch und eher beiläufig, indem Möglichkeiten des Computers ausprobiert werden. Die Faszination für das technisch Mögliche bestimmt häufig diese Versuche. Nicht das strikte Einhalten von Benutzeranweisungen sondern das freie - häufig in die funktionale Sackgasse führende - Experimentieren kann hier oft beobachtet werden. Musikalisches Wissen wie etwa Notenkenntnisse sind hierfür nicht notwendig, wenn nicht sogar hinderlich. Grundlegendes Wissen um Digitalisierung und Computernutzung ist dagegen hilfreich und recht einfach auf die computergestützte Musikpraxis zu übertragen

Je nach individueller Interessenlage erarbeiten sich die Jugendliche ganz unterschiedliche Kenntnisstände und Verfahrensweisen. Wer an schnellen musikalischen Ergebnissen interessiert ist, greift auf vorproduzierte Musikbausteine und Klangeinstellungen zurück. So wird der Wunsch nach kurzfristiger Befriedigung und Spaß erfüllt. Für den/die an intensiverer Auseinandersetzung InteressierteN existieren dagegen Programme mit ausgefeilten Manipulationsmöglichkeiten. Die für die musikalische Praxis jeweils benötigten Informationen besorgt man/frau sich auf eigene Initiative im eingebauten oder beiliegenden Tutorial, beim Musikhändler, in den einschlägigen Fachmagazinen mit ihren Workshops auf CD-ROM oder per ‚musikalischer Nachbarschaftshilfe‘. Die computerbasierte Musiktechnologie des Home-Recording erlaubt einen individuellen Ausbau der Module je nach musikalischer Bedürfnislage und finanzieller Möglichkeiten.⁹ Programme können gekauft werden, oft stehen sie auch als Free- oder Shareware zu Verfügung oder werden als Raubkopien weitergetauscht.

9 Im einfachsten Fall genügt ein sog. Composer für ca. 700.- DM als Soundgenerator und Speichergerät mit Kopfhöreranschluß, um zu jeder Zeit an jedem Ort Musik machen zu können.

Die technologische Vielseitigkeit des Home-Recording-Equipments (sei es der Multimedia-Computer, sei es die Synthesizer-Workstation) ermöglicht einen im Vergleich zum akustischen Instrument frei bestimmbaren Umgang mit den eigenen musikalischen Ideen und mit der Technologie selbst. Home-Recording läßt so, je nach situativem Kontext und persönlicher Bedürfnislage, das Ausagieren ganz unterschiedlicher Rollenselbstverständnisse zu: die Maschine als Medium der Dokumentation („Ich nehme die Musik meiner Band auf und bin so ihr Produzent“), die Maschine als Werkzeug („Ich erzeuge mit ihrer Hilfe Musik und realisiere so meine ganz persönlichen musikalischen Ideen“), die Maschine als Objekt der Identifikation („Ich besitze diese Maschine, mit ihren Fähigkeiten steigere ich meine eigenen und kann so in der Konkurrenz zu anderen Maschinen bzw. Jugendlichen bestehen“) (Knolle 1993; Knolle/Weidenfeld 1998).

Infolge der oben genannten Vielseitigkeit und zugleich der Mehrdeutigkeit der Neuen Musiktechnologien ist die Grenze zum Musikmachen fließend geworden und der Aufforderungscharakter, sich auf das Machen von Musik einzulassen, hat sich vergrößert. So gesehen erscheint es als sinnvoll, das Verständnis des Home-Recordings eher weit zu fassen und neben musikbezogenen Tätigkeiten (bzw. Handlungssituationen) wie das Erfinden, Einspielen und Arrangieren von musikalischen Ideen, Instrumentallinien und kompletten Songs (Rock- und Popmusik) mit Hilfe von digitalen MIDI- bzw. Harddisk-Recording-Systemen (oder funktional entsprechenden analogen Systemen) auch das experimentelle bzw. kompositorische Basteln mit Musikzitate und Alltagsgeräuschen, die mittels der Soundkarte, dem Harddisk-Recorder aufgenommen oder mit Hilfe von CD-ROMs (Techno-Maker bzw. Music Maker) zu einem Musikstück arrangiert werden (Bricolage), zum Home-Recording hinzurechnen oder auch das Surfen im Internet, sofern es dem Ziel dient, musikbezogene Materialien (und Programme) zu erkunden und herunterzuladen, um sie für die zuvor genannten Tätigkeiten des Umgangs mit Musik zu nutzen.

Im Folgenden seien zur Vorbereitung der Entwicklung von untersuchungsleitenden Hypothesen einige Überlegungen zur Bedeutung von Home-Recording auf dem Hintergrund des Konzepts der Selbstsozialisation von Jugendlichen formuliert. Die Plausibilität und Reichweite dieser Überlegungen basiert auf langjähriger teilnehmender Beobachtung im Umfeld jugendlichen Musikmachens und auf den Erfahrungen unserer eigenen konkreten Musikpraxis.

a) *Home-Recording als mediale Aneignung kultureller Objektivationen*

Home-Recording kann verstanden werden als ein Bereich strukturierten musikalischen (und sozialen) Handelns, dessen Strukturen sich als Objektivationen zuvor externalisierter mentaler Strukturen interpretieren lassen. Anders formuliert: Jugendliche eignen sich in der spielerischen Erkundung der für Home-Recording typischen Verfahrens- und Programmabläufe und den damit produzierten Musikstücken der Szene idiomatische Muster (für den Aufbau von Songs und die Schichtung der Klänge) an. Dabei entstehen aktiv abrufbare mentale Repräsentationen musikbezogenen wie auch szenegeprägten musikalischen Wissens und Könnens; sie finden kommunikationsfertige Symbole und Codes (der Darstellung des eigenen musikalischen Status bzw. der Zugehörigkeit zur Fangruppe einer bestimmten Firmenphilosophie und -performance¹⁰) vor und erproben sie in der Interaktion mit Mitgliedern der Referenzszenen; sie eignen sich in der ergonomischen Gestaltung der Oberflächen von ‚Technik‘ Sedimente kultureller musikalischer Erfahrungen und Werthaltungen von MusikerInnen an, die ‚lange‘ zuvor tätig gewesen sind¹¹ und die ihnen nun objektiviert als Referenz wieder entgegentreten; und nicht zuletzt eignen sie sich in den Tutorials und Manuals, in den Tools und als Beleg in den Musikstücken selbst eine musikalische Ästhetik an, in der Originalität (der Sampler als Zitiertmaschine), Perfektion¹² und Gebrauchswerte (z.B. der Erzeugung von emotionaler und körperlicher Befindlichkeit) sich über die (kreative, aber auch konsequente) Verwendung der technischen Potentiale definieren.

b) *Home-Recording als Bühne produktiver ästhetischer Selbstinszenierung*

Jugendliche eignen sich den Handlungsbereich Home-Recording mittels der spielerischen Erkundung der Multimedia-Fähigkeiten von Computern an, in der Regel verknüpft mit Hör- und Spielerfahrungen in der eigenen Rock- bzw. Popmusik-Band.¹³ Diese Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse lassen

10 Für Insider: Steinberg vs. Emagic

11 Für viele jüngere MusikerInnen der Rock- und Popmusik gehören Musiker wie Jimi Hendrix bereits zur ‚alten‘ Musik.

12 Mit der nachträglichen Editierbarkeit aller musikalischen Parameter ist ein gänzlich neues Verständnis von ‚Fehlern‘ entstanden: es gibt keine ‚Fehler‘ mehr, alles ist so, wie es erscheint, auch gewollt bzw. in Kauf genommen. Zur Re-Definition der Fehlerhaftigkeit vgl. auch Knolle/Weidenfeld 1998.

13 Zunächst etwa als Form der lustbetonten musikbezogenen Freizeitgestaltung (mit dem Selbstbild als ambitionierter Amateur), dann auch anlässlich der Gelegenheit eines Auftritts im Rahmen einer aus dem privaten Umfeld initiierten Veranstaltung (z.B. Schulfest) oder schließlich mit der Perspektive einer semiprofessionell gemeinten Teilnahme an lokalen Wettbewerben bzw. der Bewerbung bei Plattenfirmen.

sich als Selbstprofessionalisierung interpretieren, ihnen liegt eine Pädagogik der unmittelbaren Anschauung und produktiven Anwendung zugrunde: Musiklernen in der Musikszene als learning 'just in time' (Knolle 1998). Insofern, als Home-Recording in der Perspektive der Jugendlichen immer auch auf Erstellung von musikalischen Produktionen zielt, definiert sich der Handlungsbe- reich des Home-Recording als ein dynamisches Wechselwirkungsverhältnis: die aus der eigenen musikpraktischen Gestaltungserfahrung gewonnenen Ideen und Ansprüche etc. spiegeln sich als Sets von Erwartungen an andere Bands der (lokalen) Szene, an musikkulturelle Events (Technoparties, Performance der MusikerInnen bei Rock- und Popmusik-Konzerten etc.) wider; in der spie- lerisch-zufälligen oder auch absichtsvollen Verletzung von musikalischen Codes und Normen inszenieren Jugendliche ihre persönliche kreative Unab- hängigkeit, erproben deren Akzeptanz in persönlichen Referenzszene (Peer- group, Musikkollegen etc.) und tragen so zur sukzessiven Veränderung der musikalischen Codes und technologischen Standards der Home-Recording- Szene bei.

Die musikpädagogischen Konsequenzen dieser Dialektik aus medial ver- mittelter Aneignung sedimentierten kulturellen Wissens und Könnens einer- seits und gleichzeitiger produktiver Selbstinszenierung im zeitlichen und sozi- alen Rahmen der multimedialen Freizeitgestaltung andererseits liegt auf der Hand: In dem Maße, wie Jugendliche, ob ihnen das nun bewußt ist oder nicht, ihre Professionalisierung in die eigene Hand nehmen (und damit auch einen wesentlichen Anteil ihrer musikkulturellen Sozialisation), kommt es zu einem gravierenden Bedeutungsverlust der musikkulturellen Bildungsangebote ins- besondere im allgemeinbildenden Musikunterricht, aber auch an den konven- tionell orientierten Musikschulen. Mag es auch den Anschein haben, daß die aktuelle Musikszene sich entwickelt nach den Mustern chaotischer Selbstor- ganisation: Die neuen musikalisch-ästhetischen Praktiken des Musiklernens der Jugendlichen stellen in ihrer Orientierung an den Ansprüchen und Gratifi- kationen dieser Musikszene Muster der effizienten Aneignung von musikkul- turellem Wissen und Können dar und aus ihnen werden Anforderungen seitens der jugendlichen Referenzszene an die musikpädagogisch institutionalisierten Vermittlungssituationen herangetragen. Der herkömmliche Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen hat, so scheint es, im Vergleich zur pädago- gischen Bedeutung dieser Lernangebote nichts Vergleichbares aufzuweisen und - problematischer noch - die Jugendlichen erwarten dies als SchülerInnen auch nicht mehr.

4 Zum Erkenntnisinteresse der Studie und die geplanten Forschungsbereiche

Die besonderen Bedingungen des Home-Recordings lassen vermuten, daß die Motive, sich dieser musikalisch-ästhetischen Praxis zuzuwenden, und die Erscheinungsformen des Kompetenzerwerb in diesem Bereich sich deutlich von anderen instrumentellen Praktiken unterscheiden, wie sie etwa in der Studie über Amateurmusiker im Hessischen Raum (Pape/Pikkert, 1997) über Rockmusiker im Ruhrgebiet (Ebbecke/Lüschper 1987) oder von Bastian (1991) als Anregungsfaktoren für das Instrumentalspiel bei Teilnehmern von Jugend musiziert ermittelt wurden. So dürfte etwa der familiäre Einfluß deutlich niedriger sein als bei ‚traditionellen‘ Instrumenten.

Unser Erkenntnisinteresse richtet sich auf die sozio-kulturellen Erscheinungsformen jugendlichen Kompetenzerwerbs im Umgang mit Neuen Musiktechnologien, wobei wir das Hauptaugenmerk auf den Home-Recording-Bereich legen. Auf dem Hintergrund des Theoriekonzepts der Selbstsozialisation fragen wir danach, wie und aus welchen Motiven Jugendliche sich diesen Bereich aneignen. Dabei nehmen wir an,

- daß in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialisatorischen Kontext unterschiedliche Formen der Aneignung Neuer Musiktechnologien auszumachen sind. Wir hoffen, am Ende der Studie eine erste Typologie jugendlichen Umgangs mit Neuen Musiktechnologien im Home-Recording-Bereich vorlegen zu können. Zugleich vermuten wir,
- daß intensivere Erfahrungen im Home-Recording-Bereich das eigene Verständnis von dem, was ‚Musikkultur‘ kennzeichnet, wesentlich beeinflusst.

Es dürfte deutlich sein, daß die hier anzusprechenden Erscheinungsformen in ihrer Bedeutung für den Prozeß der musikbezogenen Selbstsozialisation weder angemessen beschrieben und verstanden werden können im einseitigen Rückgriff auf ihre materialen Repräsentationen (etwa als Ausgestaltung von Software-Oberflächen oder Verfahrensabläufen) noch im Rückgriff allein auf die mentale Codierung bzw. Decodierung etwa von musikbezogenen Symbolen oder Wertzuschreibungen an die Neuen Musiktechnologien seitens der Jugendlichen - wenngleich natürlich das Wissen etwa um ihre materialen Merkmale und empfohlene Nutzungsformen bei der Untersuchung von Selbstsozialisationsprozessen eine unabdingbare Voraussetzung darstellt. Indem wir Mediennutzung (als die konkrete ‚beobachtbare‘ Erscheinung) wie auch Selbstsozialisation (als die indirekt, ‚implizit erschlossene‘ Konstruktion von Identität) bidirektional auffassen, kommt es uns vielmehr darauf an, die dialektischen Erscheinungsformen dieses Objekt-Subjekt-Bezugs im Zusammenhang mit ty-

pischen wie auch ganz persönlich-individuellen Handlungssituationen zu erkunden, zu beschreiben und zu interpretieren. In dem hier vorgestellten Projekt steht jedoch die Subjektseite aus forschungsstrategischen Gründen im Mittelpunkt des Interesses. Die ansonsten notwendige Auseinandersetzung mit der Faktur Neuer Musiktechnologien und ihre Verknüpfung mit den ‚Subjekt-Daten‘ würde den Rahmen dieser schon jetzt in vielen Bereich Neuland betretenden Studie sprengen.

Wir unterscheiden insgesamt vier Forschungsbereiche, die hier allerdings nur stichwortartig skizziert werden sollen:

1) Musikalische Biographie

- bisherige instrumentale Praxis
- Einstieg, Dauer und Intensität von Instrumentalunterricht
- subjektive Wahrnehmung des eigenen Musikunterrichts in der Schule
- Musikpräferenzen und musikalische Vorbilder
- Musikalische Werthaltungen
- Der ‚Weg‘ zum Home-Recording

2) Umfang und Formen des Kompetenzerwerbs im Home-Recording-Bereich

- Kenntnisstand (mit welchen Programmen wird in welchem Umfang gearbeitet)
- Quellen des Kompetenzerwerbs (Kumpel über die Schulter schauen, Workshops aus Fachzeitschriften durcharbeiten, Handbücher etc.),
- aktuelle Arbeitsvorhaben
- musikalischer Austausch (Mitglied in einer Musikgruppe; Tausch von Audio- oder MIDI-Dateien etc.)
- Interesse daran, Unterricht im Zusammenhang mit Home-Recording zu nehmen bzw. anderen zu geben

3) Motive des Kompetenzerwerbs im Home-Recording-Bereich

- gesellschaftlich-kommunikative
- individual-psychologische
- musikalische

- 4) Orientierungen und Zuschreibung von Bedeutungen an die eigene musikalische Praxis im Home-Recording-Bereich
 - Musikalische Konzepte (Was ist gute Musik? etc.)
 - Beurteilung der eigenen musikalischen Praxis

5 Zur Methodik

Angesichts der wenigen Vorarbeiten in diesem Bereich - auch in der (medienpädagogischen) Literatur zum jugendlichen Umgang mit Computern spielt der Musikbereich bislang kaum eine Rolle - und der weiten Spanne an Handlungsmöglichkeiten im Bereich Home-Recording kann es in dieser Studie nur um eine erste Erkundung gehen. Hierfür bieten sich die Methoden der Qualitativen Forschung besonders an. Ihr Ziel ist nicht das Messen auf empirischer Basis, um zu repräsentativen Aussagen zu gelangen, was derzeit wohl auch kaum möglich wäre. Vielmehr zielt das Bemühen auf ein heuristisches Begreifen, Verstehen und Erklären von Zusammenhängen in komplexen Strukturen (Luger 1985). Zudem steht die quantitative Forschung in der Gefahr, durch die Präsentation abstrakter Ergebnisse die Komplexität und Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes verschwinden zu lassen. Da über die Home-Recording-Szene bislang nur wenig bekannt ist, kann es nicht primär um die Überprüfung schon entwickelter Hypothesen gehen, sondern es geht um eine möglichst anschauliche und differenzierte Darstellung, aus der dann Hypothesen für die weitere - dann auch quantitative Forschung - generiert werden können.

Für eine heuristische Herangehensweise sind die eigenen Erfahrungen der Autoren im Home-Recording-Bereich in Zusammenarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen hilfreich. Sie erleichtern den Zugang zu dieser Szene, ermöglichen das Formulieren angemessener Fragen und ein adäquateres Verständnis der Äußerungen von den Befragten. Dabei ist uns bewußt, daß unsere sozialen und musikästhetischen Codes von denen der beobachteten Jugendlichen mehr oder minder abweichen (können).

In die Studie sollen Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren einbezogen werden. Untersuchungsgebiet ist der Großraum Oldenburg, da hier die Autoren die besten Kontakte zur Home-Recording-Szene haben. Im Schneeballsystem gefundene Jugendliche werden um ihre Einwilligung gebeten, durch ein Interview und die Möglichkeit zur teilnehmenden Beobachtung Einblick in ihre Home-Recording-Praxis zu geben.

Im Leitfadeninterview sollen Jugendliche zu den oben genannten Forschungsgebieten befragt werden. In einem Fragebogen sollen sie begleitend möglichst detaillierte Angaben zu ihrem Home-Recording-Equipment machen.

Aus den Interviews werden anschließend die zentralen Äußerungen der befragten Jugendlichen analysiert, die dann in einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen weiter vertieft werden sollen. In der Gruppendiskussion können nicht nur die Meinungen und Einstellungen der Einzelteilnehmer erfaßt werden, sondern sie bietet auch die Möglichkeit, dynamische Prozesse nachzuvollziehen. Aspekte der Auswertung könnten sich etwa darauf beziehen, welche Aussagen besonders kontrovers beurteilt werden, oder wie der Einzelne versucht, sich in der Gruppe zu positionieren.

Zusätzlich sollen die Jugendlichen während ihrer musikalischen Arbeit im eigenen ‚Studio‘ oder mit einer Band beobachtet werden, wobei zur späteren Auswertung eine Videokamera eingesetzt wird. Bei der Analyse des so gesammelten Materials kommt es darauf an, die subjektiven Bedeutungsmuster der Jugendlichen in der Analyse zu ‚objektivieren‘, „sie rekonstruktiv und intersubjektiv überprüfbar auf die darin verborgenen Motive hin auszulegen ... [um hinter den subjektiven Bedeutungen] allgemeine, objektive Sinnstrukturen zu erschließen.“ (Moser 1995, 144).

Eine multimethodale Herangehensweise bietet sich an, um die jeder Forschungsstrategie inhärenten Momente der Verzerrung zu minimieren. Die einzelnen Daten können ständig auf ihre Widerspruchsfreiheit überprüft werden, wodurch sich ihre Plausibilität erhöht (Kleining 1982). Zudem erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich auf unterschiedliche Weise zu äußern, da ihre Reaktionen und vor allem Erlebnisweisen und Bedeutungszuschreibungen nicht nur auf der sprachlichen Ebene erfaßt werden (wo die Sprachfähigkeiten der Jugendlichen einen wesentlichen Filter darstellen), sondern auch auf der gestisch-visuellen Ebene.

Literatur

- Baacke, Dieter; Ferchhoff, Wilfried (1988): Jugend, Kultur und Freizeit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.). Handbuch der Jugendforschung. S. 291-325. Opladen: Leske & Budrich
- Bastian, Hans Günther (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott
- Behne, Klaus-Ernst; Müller, Renate (1996): Wahrnehmung und Nutzung von Videoclips. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover

- Ebbecke, Klaus; Lüscher, Pit (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben in einer industriellen Großstadt. Stuttgart/Witten: Marohl
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (1997): Jugendliche und Multimedia: Stellenwert im Alltag von Zwölf- bis 17jährigen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. In: Media Perspektiven. Nr. 11. S. 604-611
- Fiske, John (1992): The cultural economy of fandom. In: Lewis, Lisa A. (Hrsg.): The Adoring Audience. Fan Culture and Popular Music. London/New York: Routledge. S. 30-49
- Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas (1990): Das Individualisierungs -Theorem - Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, Wilhelm/ Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. S. 11-34. Weinheim: Juventa
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie einer qualitativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. S. 224-253
- Knolle, Niels (1993): HUMAN Out und MIDI In? - Anmerkungen zur Subjektseite der Computerisierung des Musikmachens. In: Enders, Bernd (Hrsg.): Neue Musiktechnologie. Vorträge und Berichte vom KlangArt-Kongreß 1991. Mainz: Schott 1993. S. 384 - 401
- Knolle, Niels (1996): "Weil ich ein Mädchen bin ..." - Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens. Essen: Blaue Eule. S. 45 - 72
- Knolle, Niels; Weidenfeld, Axel (1998): 'Unplugged' - Stationen der Produktion, Distribution und Rezeption von Musik unter dem Einfluß von Technik. In: Enders, Bernd; Knolle, Niels (Hrsg.): Neue Musiktechnologie '95. Vorträge und Berichte vom KlangArt-Kongreß 1995. Osnabrück: Rasch. S. 49 - 70
- Knolle, Niels (1998): The Times, They're A-Changin' - Zur Bedeutung von 'Multimedia' für den Musikunterricht. In: Pfeffer, Martin (Hrsg.): Festschrift H.J. Kaiser. Augsburg: Wissner. S. 314 - 328
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. München: Psychologie-Verlag-Union
- Lüdtke, Hartmut (1992): Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd 2. Opladen: Leske u. Budrich. S. 239 - 264

- Luger, Kurt (1985): Erklären statt messen: Nachbemerken zur methodischen Vorgehensweise der Untersuchung. In: Ders.: Medien im Jugendalltag. Wie gehen die Jugendlichen mit der Musik um. Was machen die Medien mit den Jugendlichen. Wien: Böhlau. S. 266-286
- Mansel, Jürgen (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale. Neuwied: Luchterhand
- Moser, Heinz (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske & Budrich
- Müller, Renate (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Behne, Klaus-Ernst; Kleinen, Günter; Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 11, 1994. Wilhelmshaven: Noetzel
- Müller, Renate (1999): Musikalische Selbstsozialisation. In: Mansell, Jürgen & et al. (Hrsg.), Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske & Budrich
- Münch, Thomas; Boehnke, Klaus (1996): Rundfunk sozialisationstheoretisch begreifen. Hörfunkaneignung als Entwicklungshilfe im Jugendalter. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: Rundfunk und Fernsehen. Nr. 4. S. 548-561
- Münch, Thomas (1998): Jugend, Musik und Medien. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske & Budrich. S. 383-400
- Pape, Winfried (1996): Aspekte musikalischer Sozialisation. In: Rösing, Helmut (Hrsg.): Mainstream - Underground - Avantgarde. Rockmusik und Publikumsverhalten. Karben: Coda. S. 80-110
- Pickert, Dietmar (1997): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen: Die blaue Eule. S. 168-188
- Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München
- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung. Augsburg: Wissner
- SSPoKK (Hrsg.) (1997): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim: Bollmann
- Théberge, Paul (1997): Any Sound You Can Imagine. Making Music, Consuming Technology. Hanover/Mass.: Wesleyan UP
- Vogelgesang, Waldemar (1996): Jugendmedien und Jugendszenen. Rundfunk und Fernsehen Nr. 44. 346-364

- Vollbrecht, Ralf (1995): Die Bedeutung von Stil. Jugendkulturen und Jugendszenen im Licht der neueren Lebensstildiskussion. In: Ferchoff, Wilfried; Sander, Ekkehard; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Jugendkulturen. Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Weinheim/München: Juventa. S. 23-37
- Winter, Rainer (1995): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß. München: Quintessenz

Prof. Dr. Niels Knolle Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut für Musik
Kaiser-Otto-Ring 6
39106 Magdeburg

Dr. Thomas Münch Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
Fachbereich 2
Ammerländer Heerstraße
26129 Oldenburg

Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht

Evaluation eines Unterrichtskonzepts

1 Motiv der Untersuchung

„Multimedia“ und „Interaktivität“- mit diesen beherrschenden Schlagworten wirbt die Computerindustrie schon längere Zeit erfolgreich für ihre Produkte. Hinter diesen Begriffen verbirgt sich ein Konzept, das eine enge Verbindung von Text, Klang, Bildern unter Einbeziehung bekannter Präsentationsformen verschiedener Massenmedien in unterschiedlicher Qualität beinhaltet, gepaart mit differenzierten Zugriffsmöglichkeiten auf computerbasierende Informationen. „Multimedia“ und „Interaktivität“ stehen zugleich auch für Multifunktionalität: im Computer lassen sich Funktionen bisher einzeln verwendeter Informations- und Kommunikationsmedien wie beispielsweise Fernsehen, Radio, Zeitung, Telefon mit ihren spezifischen Charakteristika in einem einzigen technischen System integrieren. Einhergehend mit diesen Entwicklungen im Bereich der Computertechnik haben sich auch neue, bemerkenswerte Möglichkeiten für die Musik ergeben: Computer lesen Notentexte, geben sie als Klang wieder aus, gesungene Melodien werden in Noten umgewandelt. Komponieren und Arrangieren scheint Werbetexten unterschiedlicher Musikprogramme zufolge selbst für musikalische Laien kein Problem mehr zu sein. Neue Formen der Musikproduktion, -distribution und -rezeption erlangen durch Computertechnologie im Freizeitbereich an ungeahnter Tragweite. Es liegt daher nahe, daß auch die Musikpädagogik das didaktische Potential des Computers für den Musikunterricht erörtert.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenkreis „Computer und Musikunterricht“ wird von sehr unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Anschauungen geprägt¹, so daß es schwierig erscheint, auf diesem Gebiet einen

1 Vgl. Beiträge von Ludger Rehm: Die Computertechnologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung. 6 (1993) S. 75 ff. und Niels Knolle: Zur Diskussion um die Neuen Technologien im Musikunterricht. Anmerkungen zu einer Kritik von Ludger Rehm. In: Musik und Bildung. 2 (1994) S. 38 ff.

Konsens zu finden. Eine widerspruchslöse Auflösung dieser Kontroverse wird es wahrscheinlich auch in absehbarer Zeit nicht geben, denn für eine kritisch-objektive Erörterung fehlt es häufig an geeigneten Untersuchungsergebnissen über Wirkungen des Computereinsatzes im Musikunterricht. Erfahrungsberichte, persönliche Spekulationen und theoretisch entwickelte Annahmen über Wirkungen stehen zumeist als Argumente zur Disposition.² Vorhandenes Datenmaterial wird unter Bezugnahme auf die Sondersituation, die durch den Einsatz von Computern im Musikunterricht entsteht, angezweifelt.³ Ein Blick in die Schulpraxis zeigt, daß Schulen mit geeigneter Computertechnik für einen computerunterstützten Musikunterricht noch nicht die Regel darstellen. Die Anzahl didaktisch brauchbarer und sinnvoll einsetzbarer Musiksoftware ist gering. Oftmals handelt es sich bei dem Bemühen, Musiksoftware dennoch in den Musikunterricht einzubeziehen, um den Versuch, für den privaten Freizeitbereich oder Musikschulbereich konzipierte Computerprogramme zu verwenden. Umfassende und repräsentative Resultate empirischer Unterrichtsforschung zu diesem musikpädagogischen Problemkreis fehlen. Auf dem Gebiet der Computertechnik sind es häufig soziale Aspekte, die als Argumente gegen den Einsatz von Computertechnik im Unterricht ins Feld geführt werden, gepaart mit Bedenken, die ästhetische Bereiche tangieren und vor der Vermittlung anspruchsloser Massenmusik warnen oder vor der Ausbildung stereotyper Klangklischees.⁴

Trotz dieser ungünstigen Situation muß eine zukunftsorientierte und moderne Musikpädagogik didaktisch relevante Medienmerkmale moderner Medientechnologien erforschen und auf ihre didaktische Relevanz hin untersuchen. Die Fülle der aufgezeigten Einwände und Schwierigkeiten, die gegen eine Computerverwendung sprechen, sollte dabei nicht verunsichern. Das kritische Element in der Erörterung um den Einsatz neuer Technologien im Musikunterricht läßt sich historisch zurückverfolgen. Die Beispiele Grammophon und Film zeigen diese Tatsache anschaulich auf. Bereits der Einsatz des Grammophons im Musikunterricht Anfang unseres Jahrhunderts war von Bedenken geprägt:

-
- 2 Vgl. beispielsweise Rehm, a.a.O., S. 78; Gerhard Dietel: Zauberwort „Visualisierung“. Die interaktive Video-Compact-Disc. In: Musik und Bildung. 4 (1993); Bernd Enders/ Niels Knolle: Der Computer im Musikraum. Didaktische und methodische Aspekte der Neuen Musiktechnologie. In: Musik und Bildung. 5 (1990); Hans-Ulrich Fuß: Musikanalyse und CD-ROM. Beethovens 9. Sinfonie. In: Musik und Unterricht. 37 (1996); Walter Spicher: Computer im Musikunterricht. Ausstattungsempfehlungen für den Musikfachraum. In: Musik und Bildung. 3 (1993); Frauke Hess: Multimedia. Ein Neues Medium für den Musikunterricht? In: Musik und Bildung. 3 (1992)
 - 3 Vgl. Rehm, a.a.O., S. 76
 - 4 Vgl. Bernd Enders: Musikalische Bildung und Neue Medien. In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum. 31 (1995) 83, S. 47

Einem Bericht von *Klingenbeck* über eine musikpädagogische Tagung, die vom 6.-9. Mai 1931 in Stuttgart stattfand, ist zu entnehmen, daß sich die Befürworter und Gegner des Grammophons „oft in sehr extremer, leidenschaftlicher Stellungnahme zu Wort“⁵ meldeten. Die Kritik entfaltete sich vor allen Dingen daran, daß dieser technische Mittler die herkömmliche, lebendige Musizierpraxis vernichte und minderwertige Musik Verbreitung fände, welche in „modernen Tänzen und Gesängen leichter Art“⁶ gesehen wurde. Die Befürworter des Einsatzes von Tonträgern vertraten die Meinung, das Grammophon solle die Musik nicht ersetzen, „sondern [es] soll dazu dienen, in die und an die Musik hinein- bzw. heranzuführen.“⁷ Heute gehört der differenzierte und didaktisch abgestimmte Einsatz von Tonträgern zum Alltag des Musikunterrichts.

Auch im Bereich des Films gibt es sehr widersprüchliche Auffassungen über seinen Einsatz als Unterrichtsmedium, wobei insbesondere vor einem Schwund an Wirklichkeitserfahrung gewarnt wird. In der Fachliteratur sprechen die Autoren vom „Verlust der Wirklichkeit“⁸ oder von „Wirklichkeit aus zweiter Hand“⁹. Inzwischen ist der Einsatz des Films als Unterrichtsmedium legitim und Inhalte des Musikunterrichts wie „Film und Musik“ zeigen deutlich den Stellenwert dieses Mediums.

Allgemeindidaktische Darstellungen zum handlungsorientierten Einsatz von Computertechnologie können insbesondere für medienpädagogische Überlegungen eine Hilfestellung bieten. Sie sind allerdings nur bedingt geeignet, die Fachspezifik des Musikunterrichts zu erfassen¹⁰, denn sie berücksichtigen nicht im ausreichenden Maß die Besonderheiten von Musikunterricht sowie des Mediums Computer innerhalb eines Umfelds, welches durch die Verfügbarkeit spezieller und differenziert anwendbarer Musik-Computerprogramme geprägt wird. Somit bieten allgemeindidaktische Untersuchungen und Standortbestimmungen von Computertechnologie innerhalb von Vermitt-

5 Zitiert nach Stefan Hörmann: Grammophon und Schallplatte - Anfänge ihrer Verwendung im Musikunterricht. In Eckhard Nolte (Hg.): Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Beiheft 6. Mainz, London u.a. 1996. S. 98

6 Ebd., S. 98

7 Ebd., S. 99

8 Vgl. Karl W. Bauer: Wirklichkeit aus zweiter Hand: Kinder in d. Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980.

9 Vgl. Hartmut v. Hentig: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit: e. Pädagoge ermunigt zum Nachdenken über d. Neuen Medien. München 1987.

10 So versucht Ritter den Computer innerhalb eines handlungsorientierten Medienverständnisses didaktisch zu positionieren und für die Fremdsprachen zu erschließen (vgl. Markus Ritter: Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums. Donauwörth 1995).

lungsprozessen eine nutzbringende Grundlage, die jedoch durch kritische, fachdidaktische Reflexionen Ergänzung finden müssen. In diesem Kontext reicht es nicht allein aufzuzeigen, welche Möglichkeiten im Umgang mit musikalischen Sachverhalten am Computer existieren. Die Anzahl solcher Beiträge ist inzwischen sehr hoch.¹¹

Die Auswertung einzelner Artikel zeigt, daß Reflexionen über methodische Aspekte zur Initiierung sinnvoll gesteuerter selbständiger Schülerhandlungen bisher wenig Beachtung fanden.¹² Methodische Aspekte wurden in der Vergangenheit überwiegend auf Demonstrationshandlungen des Lehrers bezogen.¹³

Daher entwickelte ich ein Instrumentarium zur methodischen Planung handlungsorientierten Musikunterrichts mit Computern, das ich innerhalb einer Unterrichtssequenz zur Fuge auf seine Praxistauglichkeit testete. Zusätzlich konnten Resultate gewonnen werden, die Aufschluß über Einstellungsänderungen und die Ausbildung von Medienkompetenz auf Seiten der Schüler im Umfeld des Medieneinsatzes geben.

Der Schwerpunkt der Untersuchung lag in der Sondierung von Wirkungen und Effekten des verfolgten Unterrichtskonzepts, das auf Basis theoretischer Überlegungen zur Methodik des Computereinsatzes im Musikunterricht erstellt wurde.

2 Stand empirischer Untersuchungen zum Computereinsatz im Musikunterricht

Der Stand empirischer Untersuchungen, die sich mit dem Problemkreis Musikunterricht und Computer auseinandersetzen, muß derzeit als unbefriedigend bezeichnet werden. So ist zu konstatieren, daß zwar zum Computergebrauch von Jugendlichen und ihrem medialen Freizeitverhalten zahlreiche Studien

11 Vgl. beispielsweise Claus-Jürgen Kocka: Computer- ein neues Arbeitsmittel für den Computer? Augsburg 1993; Reinhold Weyer: Medienhandbuch für Musikpädagogen. Regensburg 1989; Rehm, a.a.O., S. 78; Dietel, a.a.O.; Enders/ Knolle, a.a.O.; Fuß, a.a.O.; Spicher, a.a.O.; Hess, a.a.O.

12 Vgl. Wulf Dieter Lugert: Einsteigen und Umsteigen ... In: Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts. 8 (1996).Selbst eine fundierte Aufarbeitung der Problematik des Einsatzes von Computertechnologie unter Berücksichtigung didaktischer und methodischer Aspekte neuer Musiktechnologien für das Fach Musik durch B. Enders und N. Knolle berücksichtigt zwar neue Formen des Schülerhandelns, grundlegende methodische Aspekte für den Umgang der Schüler mit diesen neuen Technologien im Unterricht werden jedoch nicht umfassend erhellt (vgl. Enders/ Knolle, a.a.O.).

13 Vgl. u.a. Kocka, a.a.O.

vorliegen¹⁴, sich daraus aber nur indirekt musikpädagogische Konsequenzen für einen handlungsorientierten Musikunterricht mit Computern ableiten lassen. Vergleichende Arbeiten zum Thema Computer versus andere Unterrichtsmedien im Fach Musik stehen ebenso noch aus wie Untersuchungen im Bereich des handlungsorientierten Umgangs mit Computern im Musikunterricht, die sich mit Wirkungen auf die Begriffsbildung und Behaltensleistung beschäftigen oder Aspekte der Geschlechtsspezifität thematisieren. Es fehlen ebenfalls Resultate, die erkennen lassen, ob der Computereinsatz im Musikunterricht zu Einstellungsänderungen der Schüler in bezug auf musikalische Lehrinhalte führt. Meist handelt es sich bei der Darstellung des Computereinsatzes um Schilderungen von Praxiserfahrungen einzelner Lehrpersonen oder um theoretisch reflektierende Abhandlungen über den didaktischen Nutzen des Computers im Musikunterricht.¹⁵ Auf offene Felder innerhalb der Erforschung von Neuen Medientechnologien im Musikunterricht verweist *Enders*, indem er formuliert: „Notwendig wäre eine wissenschaftliche Untersuchung und ein musikbezogenes technology assessment (Technologiefolgeabschätzung), inwieweit sich mit der Computertechnologie musikalische Produktionsformen, Verhaltensweisen und Auffassungen über Musik und Musikproduktion ändern. Dazu gehört auch die Untersuchung, inwieweit der Computer zu einem wichtigen Bestandteil der im Schüler zu erweckenden Vorstellungen vom Klangbild der Musik geworden ist und damit die Perzeption beeinflusst.“¹⁶

14 Vgl. beispielsweise Dieter Baacke u.a.: Jugendliche im Sog der Medien. Opladen 1989; Dieter Baacke u.a.: Medienwelten Jugendlicher. Opladen 1990; Dieter Baacke: Medienkulturen-Jugendkulturen. Weinheim, München 1988; Ute Karig/Hans-Jörg Stiehler: Geschlechtsspezifische Mediennutzung in Ost und West. München 1995; Werner Glogauer: Die neuen Medien verändern die Kindheit: Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele u.a. bei 6-10jährigen Kindern und Jugendlichen. Weinheim 1993; Birgit Volmerg u.a.: Ohne Jungen ganz anders? Geschlechterdifferenz und Lehrerrolle am Beispiel eines Schulversuchs. Bielefeld 1996.

15 Vgl. u.a.: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.): Computer im Musikunterricht. Erprobung des Computers als Hilfsmittel, Arbeitsmittel für Lehrer und Medium im Unterricht. Donauwörth 1992; Wolfgang Martin Stroh: Neue Technologien und Musikpädagogik - MIDI-Experimente in der Schule. Entwicklung von Omikron-BASIC-Programmen. Heft 3 der midi-pädagogischen Schriftenreihe; Jesser, Barbara: Interaktive Melodieanalyse. Methodik und Anwendung computerunterstützter Analyseverfahren in Musikethnologie und Volksliedforschung: typologische Untersuchung der Balladensammlung des DVA Essen. Universität Essen 1989; Kocka, a.a.O.; Ekkehard Arnold: Gehörbildungsprogramme. Zurück zu Drill, vorwärts zur Vernetzung? In: Musik und Bildung. 5 (1990); Dietel, a.a.O.; Dirk Ellée/ Arnd-Dieter Ubben: Neue Technologien - Visionen für den Musikunterricht? II. Erfahrungen aus der Schulpraxis - Gewinnen oder verlieren? In: Musik und Bildung. 6 (1990); 6/90; Enders/Knolle, a.a.O.; Johannes Friebe: CAMPAC. Ein Plädoyer für zukünftig bessere Unterrichtsmedien. In: Musik und Bildung. 6 (1990); Lugert, a.a.O.

16 Enders, a.a.O., S. 51

Auf dieser Basis lassen sich die Resultate der vorgestellten Untersuchung nicht an vergleichbaren Untersuchungen diskutieren. Es scheint daher angeraten, das gewonnene Datenmaterial durch vergleichbare Untersuchungen zu ergänzen.

3 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Untersuchung der Unterrichtssequenz „Ausgewählte Merkmale des Fugenprinzips“ stellt die Frage nach der Praxistauglichkeit eines auf theoretischer Ebene entwickelten methodischen Konzepts in den Vordergrund. Damit wird versucht, einen Teil des entstandenen Defizits im Bereich der Methodik des handlungsorientierten Computereinsatzes im Musikunterricht aufzuarbeiten. Entsprechend den Anforderungen an ein Untersuchungsverfahren, das der genauen Abgrenzung der zu untersuchenden Phänomene bedarf, müssen einzelne Aspekte ausgeschlossen bleiben, ohne dabei eine Wertigkeit auf besondere Weise zu betonen. Die Untersuchung trägt den Charakter einer sondierenden Evaluation, in deren Zentrum „die empirische Analyse der Wirkungen und Nebenwirkungen einer Maßnahme oder eines Projekts“¹⁷ steht. Über die Frage hinaus, ob sich das einer konkreten Unterrichtssequenz zugrunde gelegte methodische Konzept in der Praxis bewährt, entfalten sich weitere Fragestellungen hinsichtlich der Einstellung von Schülern zu ausgewählten Lehrinhalten im Fach Musik, die in ihrer Vermittlung als problematisch angesehen werden.¹⁸ In diesem Zusammenhang besteht die Zielsetzung der Untersuchung darin festzustellen, ob Einstellungsveränderungen bei Schülern meßbar sind.

Einen weiteren Schwerpunkt umfaßt die Frage danach, ob ein handlungsorientierter Musikunterricht mit Computern dazu beiträgt, Urteilskompetenz gegenüber Computertechnologie durch die Ansprache von Gestaltungs-, Auswahl- und Verarbeitungshandlungen bei den Schülern auszubilden und zu festigen. Das Ziel besteht *nicht* darin nachzuweisen, daß dieses Unterrichtskonzept eine bessere Wirkung im Bereich der Begriffsbildung hat als ein „konventionelles“ Konzept. Eine Untersuchung in dieser Hinsicht könnte ebenfalls interessante und für die musikpädagogische Erörterung fruchtbare Ergebnisse in Aussicht stellen.¹⁹ Das ist aber nicht Gegenstand dieser Studie. Unberücksich-

17 Vgl. Andreas Diekmann: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek 1995. S. 34

18 Verwiesen sei beispielsweise auf einen Beitrag von Lugert in „Musik und Bildung“ 6/95 zur Fragestellung „Klassische“ Musik - Ein didaktisches Problem?

19 Maas hat in diesem Zusammenhang eine Untersuchung vorgelegt, die sich der vergleichenden Ziel-Mittel-Analyse zweier Unterrichtskonzepte widmet. Er verglich ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept mit einem als konventionell zu bezeichnenden Unterricht. Die

tigt bleiben Problemstellungen, die sich explizit mit geschlechtsspezifischen Fragen des computergestützten Musikunterrichts oder mit dem Problem der Strukturierung der Arbeitsoberfläche des Computers befassen.

4 Hypothesen

Es war zu erwarten, daß durch den Einsatz eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts ähnliche Phänomene auftreten, wie sie u.a. *Maas* in einer Untersuchung zur handlungsorientierten Begriffsbildung erfaßte. Das betrifft insbesondere Erwartungen hinsichtlich der Herausbildung günstiger Einstellungen der Schüler gegenüber dem Musikunterricht, dem Lehrinhalt sowie dem größeren zeitlichen Rahmen, den handlungsorientierter Unterricht beansprucht.²⁰

Als Indikatoren für die Bewertung von Wirkungen des verfolgten Unterrichtskonzepts werden folgende Aspekte angesehen:

1. Ein musikalischer Lehrinhalt wird durch die Schüler erfolgreich begrifflich repräsentiert und praktisch angewendet.
2. Der Begriff wird mit positiver Konnotation bei den Schülern repräsentiert.
3. Bei den Schülern erhöht sich das Urteilsniveau gegenüber dem Computer.

Damit sind drei unterrichtlich offensichtlich relevante Problemkreise erfaßt. Punkt 1 referiert auf die Tauglichkeit des zugrunde gelegten Unterrichtskonzepts, während die Punkte 2 und 3 Einstellungen zum Unterrichtsgegenstand bzw. die Urteilskompetenz der Schüler gegenüber der Medientechnologie Computer erfassen.

Ich gehe davon aus, daß ein Ziel des Musikunterrichts u.a. in der Vermittlung musikalischer Lerninhalte²¹ besteht, wobei eine überwiegend positive Einstellung der Schüler ihnen gegenüber angestrebt wird. Zu betonen ist, daß mit dieser Aussage nicht postuliert wird, daß die Aufgabe eines jeden Musikunterrichts in der Ausbildung positiver Einstellungen zu erworbenen Begriffen

Resultate dieser Studie lassen sich zwar nicht verallgemeinern, dennoch stehen sie im Einklang mit Erfahrungen aus dem Schulalltag. Maas kommt zu folgenden Ergebnissen: hoher Lernzuwachs bei den Schülern, leichte Vorzüge in der Stabilität der Begriffsbildung, leicht positive Konnotation des Begriffes, positive Urteile der Schüler, höhere Zahl an Unterrichtsstunden (vgl. Georg Maas: Handlungsorientierte Begriffsbildung. Mainz 1989. S. 226 ff.).

20 Vgl. Maas, a.a.O., S. 226 ff.

21 Gemeint sind damit sowohl materiale als auch formale Inhalte.

und Begriffsinhalten besteht. Die Ausbildung von Urteilskompetenz nehme ich als einen Nebeneffekt an, den das verwendete Unterrichtskonzept durch die Ansprache von Auswahl-, Gestaltungs- und Verarbeitungshandlungen bewirkt.²² Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen folgende Hypothesen:

Tauglichkeit des methodischen Konzepts

1. Das angewendete methodische Konzept erweist sich als tragfähig.

- 1.1 Die Schüler können das erworbene Wissen auf verbaler Ebene anwenden.
- 1.2 Die Schüler erkennen den behandelten Sachverhalt durch ein auf ihn verweisenden Referenten.

Einstellungen

2. Handlungsorientierter Musikunterricht mit Computern verändert die Einstellung von Schülern zu musikalischen Lehrinhalten.

- 2.1 Die Schüler bewerten den vermittelten musikalischen Lehrinhalt positiv.
- 2.2 Die Schüler beurteilen den handlungsorientierten Musikunterricht mit Computern positiv.

Urteilskompetenz

3. Handlungsorientierter Musikunterricht mit Computern erhöht das Urteilsniveau von Schülern gegenüber dieser Technologie.

5 Erhebungsinstrumentarium

Die folgende Darstellung zeigt in knapper Weise die zur Beantwortung der aufgestellten Hypothesen herangezogen Items auf. Die Erhebung erfolgte mit Hilfe eines informellen Testfragebogens in einem einfachen Vortest-Nachtest-Design. Zur Erfassung von Effekten in den Bereichen Kommunikation, Interaktion, Umgang mit den Computerprogrammen und Arbeitsmaterialien wurden Videomitschnitte einzelner Unterrichtsphasen angefertigt. Zur Auswer-

22 Medienkompetenz wird von verschiedenen Autoren als theoretisches Konstrukt angesehen, das sich aus Teilkompetenzen zusammensetzt. Einem medienpädagogischen Konzept des Landes Sachsen-Anhalt folgend, das sich an Darstellungen von Tulodziecki orientiert, greife ich die Teilkompetenzen Verarbeitungskompetenz, Gestaltungskompetenz, Auswahlkompetenz und Urteilskompetenz auf (vgl. Wege zur Medienkompetenz. Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung in Sachsen-Anhalt. Erstellt im Zeitraum von 1994-1996 im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt. Stand März 1997).

tung standen weiterhin die abgespeicherten Arbeitsergebnisse der Schüler zur Verfügung.

5.1 Hypothese 1: Tauglichkeit des methodischen Konzepts

Die erste Hypothese zielt darauf ab zu zeigen, daß das verwendete methodische Konzept praxistauglich ist und in Folge seiner Anwendung Lerneffekte bei den Schülern auftreten. Die erfolgreiche Lösung von Testaufgaben durch die Schüler soll darüber Aufschluß geben. In diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit der Schüler, die gewonnenen Begriffe zu definieren und praktisch anzuwenden, als Indikator dafür anzusehen.²³ Ein solches Vorgehen kann als geeignet angesehen werden, da eine Lehrperson über die Überprüfung von Wissenszuwachs auf Seiten der Schüler nicht nur Veränderungen der Schülerdispositionen erfaßt, sondern gleichzeitig das eigene Unterrichtskonzept kritisch auf seine Tauglichkeit innerhalb einer Nachbereitung des Unterricht hinterfragen sollte. Demzufolge stellt die erfolgreiche Begriffsrepräsentation und Anwendung einen Indikator für die Praxistauglichkeit des Unterrichtskonzepts dar.

Internale und externale Phänomene der Begriffsbildung finden bei dem Testen der Probanden Berücksichtigung, denn einerseits erfolgt die inhaltliche Konstituierung des musikalischen Begriffs, andererseits wird der Begriff durch den Anwendungsaspekt auf musikalische Kommunikations- und Interaktionssituationen mitbestimmt und getragen.²⁴ Damit sind zwei Aspekte der Begriffsbildung einer Überprüfung zu unterziehen. Der Begriffsinhalt wird per Definition abgefragt. Eine Zuordnungsaufgabe ergänzt diesen ersten Teilpunkt. Über die Anwendung des Begriffs auf visuelle und auditive Begriffsreferenten erfolgt die Ermittlung des Begriffsumfangs der Schüler. Die aufgezeigten Gesichtspunkte sind Bestandteil der Teilhypothesen 1.1 und 1.2. Bereits Maas hat unter Einbeziehung von Anregungen aus Arbeiten von Lohmann²⁵ und Collwell²⁶ ein differenziertes Untersuchungsinstrumentarium ent-

23 Daß eine einseitige Abforderung von Definitionsleistungen der Schüler zu verfälschten Resultaten führen kann, problematisiert Maas mit Bezug auf Klimpel. Klimpel ist der Meinung, daß die Definitionsleistung zu einem Begriff nicht gleichzusetzen ist mit dem Beherrschen des Begriffs (vgl. Maas, a.a.O., S. 130). Maas führt aus: „Dieser Einwand scheint besonders in den Fällen begründet, in denen die Unterordnung von Musikstücken unter ein Begriffswort durch Ähnlichkeitsvergleich mit bekannten Begriffsreferenten erfolgt (Maas, a.a.O., S. 130).“ Als Konsequenz ergibt sich die Notwendigkeit, auch die praktische Anwendung des Begriffs oder Teile seines Inhalts für eine Evaluierung mit heranzuziehen.

24 Vgl. Maas, a.a.O., S. 130

25 Vgl. Werner Lohmann: Ansätze zur objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht. Wolfenbüttel 1982.

wickelt, um handlungsorientierte Begriffsbildung zu evaluieren. Die besondere Struktur meines Untersuchungsgegenstands und das Anliegen, über die erfolgreiche Begriffsrepräsentation das verfolgte methodische Konzept auf seine Tragfähigkeit in der praktischen Anwendung zu überprüfen, läßt es zu, auf Teile des Untersuchungsinstrumentariums von *Maas* zurückzugreifen und für mein Anliegen zu modifizieren.

5.1.1 Teilhypothese 1.1

Für die Klärung der ersten Teilhypothese wurde eine Auswahlaufgabe entwickelt, die richtige und falsche Fugendefinitionen enthält. Die Probanden sollen aus 11 Items die am besten zutreffende Definition erkennen und ankreuzen. Die angegebenen Definitionen setzen sich aus vier richtigen und sieben falschen Antworten zusammen. Die richtigen Antworten unterscheiden sich hinsichtlich Komplexität und Präzisionsgrad des definierten Begriffs. Als Orientierungspunkt für die vorgenommene Differenzierung dient eine Definition der Fuge, die in Anlehnung an das Vorgehen von *Maas*²⁷ in Teilelemente zergliedert wurde:

*Die Fuge bezeichnet eine polyphon gesetzte Komposition (1), bei der ein Thema (2) imitatorisch (3) durch alle gleichberechtigten Stimmen (4) geführt wird.*²⁸

Aus dieser Definition wurden weitere Definitionen mit geringeren Komplexitätsgraden entwickelt, wobei das Kriterium des Weglassens von Begriffselementen, wie es *Maas* anstrebte, nach meiner Auffassung nicht ausreicht, denn die innerhalb seiner Untersuchung generierten Definitionen eliminieren nicht nur den Begriffsinhalt, sondern bedienen sich Transformationen, die von metaphorischer Übertragung des gemeinten Sachverhaltes (z.B.: „Bei einem Rondo werden Abschnitte aneinandergereiht, wie Perlen auf einer Kette.“²⁹) bis hin zu umgangssprachlichen Beschreibung eines musikwissenschaftlichen Sachverhaltes (z.B.: „Ein Rondo ist ein Musikstück, das aus zwei Teilen besteht: einem bekannten und einem unbekannten.“³⁰) reichen. Daß durch die Generierung von Definitionen mit geringerer Komplexität die Gefahr besteht, daß die Schüler für ihre Antwortentscheidung das Kriterium der

26 Vgl. Richard Collwell: *The Evaluation of Music Teaching and Learning*. Engelwood Cliffs 1970.

27 *Maas* führte eine ähnliche Prozedur für die Definition des Begriffs Rondo innerhalb seiner Untersuchung durch (vgl. *Maas*, a.a.O., 1989).

28 Vgl. Friedrich Blume: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Suchwort: Fuge. Kassel und Basel 1955.

29 *Maas*, a.a.O., S. 132

30 Ebd.

Textlänge benutzen, ist eine mögliche Folge.³¹ Allerdings scheint aber auch das Auffangen der Verkürzung der Satzlänge durch metaphorische Umschreibungen oder andere Mittel der Transformation semantischen Satzgehalts problematisch, da sich der genaue Grad der Komplexität nur nach einer genauen semantischen Analyse angeben läßt. Ein weiteres Problem kann darin bestehen, daß die Schüler das Kriterium der Wissenschaftlichkeit der Aussage für ihr Antwortverhalten hinzuziehen. Demnach stellte ich folgende weitere Anforderungen an den Antwortkatalog:

1. Die wissenschaftliche Definition und die aus ihr generierten Definitionen mit geringerer Komplexität dürfen unter Verwendung worttransformierender Methoden, bezogen auf die Stilebene nicht stark differieren.
2. Die Distraktoren müssen dem Duktus und dem Satzumfang der richtigen Definitionen folgen.

Basierend auf diesen Anforderungen veränderte ich die Ausgangsdefinition. Für die Worte *polyphon* und *imitatorisch* wurden geeignete Entsprechungen gesucht. Bereits hier kann von einer graduellen Abstufung gesprochen werden, indem eine Definition von einer wissenschaftlicher Stilebene in einen angenommenen Schülerstil übertragen wurde. Ausschlaggebend für die Skala zur Einstufung von Antworten war die Anzahl der verwendeten Teilelemente und der semantische Gehalt der Aussage, wobei ich vier Definitionen entwickelte und sie vier Graduierungsstufen zuordnete.³² Damit erhielt ich folgende Ausgangsdefinition mit dem Komplexitätsgrad 4 als die zutreffendste Definition innerhalb der Auswahlaufgabe:

Die Fuge ist eine Komposition mit versetztem Stimmeinsatz, bei der ein Thema nachahmend durch alle gleichberechtigten Stimmen geführt wird.

Daraus wurden die weiteren Definitionen formuliert und verschiedenen Komplexitätsstufen zugeordnet:

Die Fuge ist ein Musikstück mit versetzt einsetzenden Stimmen, die sich gegenseitig thematisch nachahmen (Grad 3). Bei dieser Definition wurde das Kriterium der gleichberechtigten Stimmen ausgeblendet.

Eine Fuge ist ein Musikstück, bei dem eine Melodie in unterschiedlichen Stimmen erscheint, die nacheinander einsetzen (Grad 2). Zusätzlich zur vorangegangenen Definition wurde der Bezug zur thematischen Nachahmung weggelassen.

31 Vgl. Ebd.

32 Offensichtlich kann die Anzahl durch verschiedene Operationen zur Texttransformation auch höher gewählt werden. Für das Anliegen der Untersuchung halte ich diese Einteilung für ausreichend.

Eine Fuge ist ein Musikstück, bei der alle Stimmen durch ein Thema miteinander verwoben und aufeinander abgestimmt sind (Grad 1). Sowohl thematische Nachahmung als auch Gleichberechtigung der Stimmen werden durch ihnen inhärente Bedeutungen ersetzt.

Da die Auswahlaufgabe primär die Wiedererkennungsfähigkeit der Schüler anspricht³³, wurde eine weitere Aufgabe konzipiert, wobei die Schüler aus einer Wortsammlung Merkmale von Dux und Comes zuordnen sollen.

5.1.2 Teilhypothese 1.2

Um festzustellen, inwieweit die Schüler in der Lage sind, ausgewählte Merkmale des Unterrichtsgegenstands auf visuell und auditiv präsentierte Informationen zu übertragen, erfolgte die Verwendung von Bild- und Hörbeispielen. In einer den Gegenstand Fuge reduzierenden Weise wurde das Bild der Abbildung 1 erstellt, das im Test mit sie-

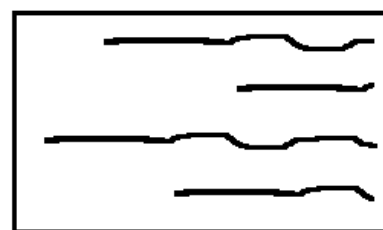


Abb. 1

ben weiteren falschen Alternativen präsentiert wird. Das richtige Bild codiert das Kriterium des versetzten Stimmeinsatzes und der Gleichberechtigung der Stimmen visuell. Für die weitere Untersuchung der Teilhypothese wurde eine Richtig-falsch-Aufgabe gewählt, wobei sieben Klangbeispiele durch die Schüler zuzuordnen waren. Die Problematik bei solchen Aufgaben besteht insbesondere in der hohen Ratewahrscheinlichkeit von 50%. Durch eine möglichst große Zahl von Beispielen könnte sie gesenkt werden. Allerdings muß im Sinne der Forschungsökonomie und der Konzentrationfähigkeit der Schüler akzeptiert werden, daß Klangbeispiele nicht in beliebiger Anzahl zur Einschätzung vorgespielt werden können. Nach Beurteilung von *Schelten* ist es durchaus möglich, solche Aufgaben einzusetzen, wenn sie wenig im Test verwendet werden und keine anderen geeigneten Möglichkeiten zur Verfügung stehen.³⁴

Alle Klangbeispiele besitzen die gleiche zeitliche Länge, wobei die Kompositionen nur ausschnitthaft dargeboten wurden. Da die Schüler bei dieser Aufgabe in erster Linie die Kriterien des versetzten Stimmeinsatzes und der thematischen Imitation zur Bestimmung verwenden konnten (Teilphänomene wie Exposition, Durchführung oder Engführung von motivisch-thematischem Material waren nicht Gegenstand dieser Unterrichtssequenz mit einführendem

33 Die Definition war Gegenstand des Unterrichts.

34 Andreas Schelten: Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung. Teststatistik und Testtheorie für Pädagogen und Ausbilder in der Praxis. Heidelberg 1980. S. 146

Charakter), war im Sinne der Testökonomie ein vollständiges Darbieten der Beispiele nicht notwendig.

Diese beiden Aufgaben sind nicht unproblematisch, wenn eine summierte Gesamtpunktzahl aller Testaufgaben darüber Auskunft geben soll, inwieweit die Schüler die Fuge durch einen auf den Begriff referierenden Sachverhalt erkennen. So ist es beispielsweise ungerechtfertigt, der Fähigkeit zu visuellen Transferleistungen weniger, mehr oder gleichviele Punkte zuzusprechen als der Fähigkeit, ein Klangereignis als Fuge zu erkennen. Bei der Auswertung der Daten wird deshalb darauf verzichtet, diese beiden unterschiedlichen Bereiche zu summieren, ebenso wie darauf verzichtet wird, in diesen Problemkreis die verbale Wiedererkennung- und Wiedergabefähigkeit der Schüler zu integrieren. Alle Resultate der Aufgabenlösungen werden einzeln betrachtet, wobei die Gegenüberstellung der Ergebnisse im Rahmen der Dateninterpretation Aufschluß über mögliche Zusammenhänge geben muß.

5.2 Hypothese 2: Einstellungen

Die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des zu Lernenden und das Anknüpfen an die Lebenswelt und Interessen der Schüler leisten offensichtlich einen Beitrag dazu, daß die Schüler sich positiv über Lehrinhalte und einen handlungsorientierten Musikunterricht mit Computern äußern.³⁵ Durch Resultate bereits durchgeführter Untersuchungen zur handlungsorientierten Begriffsbildung erscheinen solche Effekte wahrscheinlich.³⁶ Dabei ist zu differenzieren, auf welche Teilaspekte die Schüler ihre positive Einschätzung beziehen. So kann es beispielsweise sein, daß sie dem Musikunterricht mit Computern positiv gegenüberstehen, jedoch den Lerninhalt nicht positiv bewerten. Daher gliedert sich die zweite Hypothese in zwei Teilhypothesen. Die Interpretation und Auswertung ausschließlich beobachtender Verfahren wird bei der Erfassung von Einstellungen als problematisch angesehen. *Kromrey* bemerkt unter Bezugnahme auf ein Klassifikationsmodell von Indikatoren nach *Nowak*: „Noch schwieriger ist die Gültigkeit bei *schlußfolgernden* Indikatoren abzuschätzen (z.B. beobachtbares Verhalten als Indikator für Einstellungen oder andere dispositionale Eigenschaften). Hier ist der Zusammenhang zwischen Indikator und indiziertem Merkmal überhaupt nicht direkt empirisch überprüfbar, sondern wir sind - kraß gesprochen - auf den Glauben an die Richtigkeit unserer Korrespondenzregeln, also unserer Theorie über den Zusammenhang zwischen der interessierenden Eigenschaft und dem beobachtbaren Merkmal angewie-

35 Vgl. u.a. Hans Aebli: Grundlagen des Lehrens: e. allg. Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987; Maas, a.a.O.

36 Vgl. Maas, a.a.O.

sen.“³⁷ Einstellungen sind „nicht unmittelbar beobachtbar“ und werden „meist aus Verhalten, v.a. verbalem Verhalten erschlossen.“³⁸ Bei der Feststellung von Einstellungsänderungen über standardisierte Verfahren, wählte ich daher eine verbal-schriftliche Strategie. Die Erhebung von Einstellungsänderungen in der vorliegenden Untersuchung geschah über die semantische Auflösung möglicher Bewertungsdimensionen des Lehrinhalts und des Unterrichts innerhalb einzelner Items.³⁹ Zusätzlich erfolgten Videoaufzeichnungen.

Es mußte davon ausgegangen werden, daß die Schüler im Rahmen des Vortests den Begriff Fuge noch nicht kennen. Demzufolge hätte die entwickelte Aufgabe, bei der es um die Erfassung ihrer Einstellungen zur Fuge geht, durch die Schüler nicht beantwortet werden können. Ein Vergleich wäre demnach nicht möglich gewesen. Deshalb wurde im Vortest ein Oberbegriff gewählt, der den Begriff der Fuge einschließt. Die Fuge wurde zunächst als Teilphänomen „klassischer Musik“⁴⁰ aufgefaßt.

5.2.1 Teilhypothese 2.1

Für die Beantwortung dieser Teilhypothese wurde eine Itembatterie entwickelt, die sieben Items enthält, welche negative und positive Aussagen zu klassischer Musik bzw. zur Fuge beinhalten. Diese Anzahl wird mit Sicht auf den musikalischen Gegenstand als ausreichend erachtet, da in den nachfolgenden Fragen dieser Bereich weiter spezifiziert wird. Einerseits sollen die Schüler den Musikunterricht zensieren, andererseits benoten sie die vorgegebenen Musikstücke, wobei indirekt Rückschlüsse auf die Bewertung des Gegenstands Fuge getroffen werden können. Weitere Items berücksichtigen Sachverhalte, bei denen ein Zusammenhang mit den Schülermeinungen vermutet wird. Zum einen wurden die Aussagen bezüglich des Lehrinhalts mit dem Kriterium der Sinnhaftigkeit gekoppelt, zum anderen mit dem Kriterium des Lebensbezuges durch den Anwendungsaspekt in Schule und Freizeit. Die Aufgabe der Probanden bestand darin, den Grad ihrer Zustimmung zu vorgegebenen Items auf einer fünfteiligen Skala anzugeben. Gegen Punktwert 7 tendierende Resultate lassen auf positive Einstellungen schließen, Resultate, die gegen 35 tendieren,

37 Helmut Kromrey: Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Auswertung. Opladen 1994. S. 118

38 Rüdiger Peukert: Sichwort: Einstellungen, soziale. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 1995. S. 51

39 Allerdings scheint die Verknüpfung von Befragung und Beobachtung eine sinnvolle Ergänzung zu sein, wenn es darum geht, in Langzeitstudien Einstellungsveränderungen festzustellen.

40 Der Begriff „klassische Musik“ steht hier als Synonym für die Musik des 16.-19. Jahrhunderts in einem umgangssprachlichen Sinne, wie er im Verständnis der Schüler anzutreffen ist. Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen ist der Begriff zu problematisieren.

auf negative Einstellungen. Um die Aussagekraft der Daten zu erhöhen, ist es prinzipiell möglich, eine sehr große Anzahl von Items bezüglich der Einstellungen zu musikunterrichtlichen Lehrinhalten zu entwickeln. Allerdings muß bei der Konzeption des hier vorliegenden informellen Tests immer mit berücksichtigt werden, daß der zeitliche und organisatorische Rahmen der Evaluation sowie die individuelle Disposition der Probanden diese Möglichkeit eingrenzen. Eine zusätzliche Erfassung von Veränderungen bei den Einschätzungen der Schüler erfolgte im Vergleich von zensierten Hörbeispielen innerhalb von Vor- und Nachtest.

5.2.2 Teilhypothese 2.2

Wie die Schüler den computerunterstützten Musikunterricht beurteilen ist Gegenstand eines Vergleichs, in dem die Schüler gebeten wurden, ihren bisherigen Musikunterricht und den Musikunterricht mit Computern mit einer Zensur einzuschätzen. Es ist ein Verfahren, das den Schülern aus dem Unterricht bekannt und durch sie einfach zu handhaben ist. Ergänzend wurde der Lehrer befragt, in welcher Weise und in welcher Form er den bisherigen Musikunterricht durchführte.

5.3 Hypothese 3: Urteilskompetenz

Die dritte Hypothese legt eine Modellvorstellung von Medienkompetenz zugrunde, wonach sich Medienkompetenz in unterschiedliche Teilkompetenzen aufgliedern läßt, die in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang stehen.⁴¹ In einem handlungsorientierten Musikunterricht mit Computern werden hauptsächlich Auswahl-, Gestaltungs- und Verstehenskompetenzen der Schüler angesprochen. Ziel ist es festzustellen, ob durch die Ansprache dieser Teilkompetenzen auch eine computerbezogene, kritische Urteilskompetenz bei den Schülern entwickelt wird. Eine solche Kompetenz liegt dann vor, wenn die Probanden die Fähigkeit haben, sich distanziert und differenziert zu Möglichkeiten, Grenzen und Folgeerscheinungen des Einsatzes von Computertechnologie zu äußern. In einem weiteren Fragenkomplex werden die Probanden gebeten, Auskunft über ihre bisherige Computererfahrung zu geben. Neben der Nutzungshäufigkeit und Nutzungsart erhebt der Fragebogen bereits vorhandene Erfahrungen im Bereich Musik und Computer. Dieser Bereich wurde aufgenommen, da anzunehmen war, daß sich Urteilskompetenzen durch außerschulische und schulische Sozialisation in anderen Schulfächern bereits aus-

41 Vgl. Wege zur Medienkompetenz. Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung in Sachsen-Anhalt. Erstellt im Zeitraum von 1994-1996 im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt. Stand März 1997.

geprägt haben. Zudem erschien der Versuchszeitraum zu kurz, um lang anhaltende Wirkungen zu erfassen. Sollte sich bestätigen, daß innerhalb anderer raum-zeitlicher Bereiche der Mediensozialisation Urteilsfähigkeiten gegenüber der Medientechnologie Computer ausgebildet werden, dann lassen sich vermutlich auch in einem Musikunterricht, der sich eines langfristigen handlungsorientierten Medieneinsatzes bedient, solche Urteilskompetenzen fördern. Weiterhin läßt sich durch die Schülerantworten teilweise klären, weshalb Schüler möglicherweise bereits über eine differenzierte Urteilsfähigkeit gegenüber dem Computer verfügen. Von Interesse ist der Freizeitbereich, der schulische Bereich, Tätigkeiten mit Hilfe des Computers sowie Erfahrungen im Umfeld von Musik und Computer. Die Art und Weise der Tätigkeit und die Erfassung von Vorerfahrungen stellen Aspekte dar, die bei der Interpretation von Schwierigkeiten der Schüler im unterrichtlichen Umgang mit der zur Verfügung stehenden Technik Berücksichtigung finden.

Die Erfassung der Urteilskompetenz der Schüler erfolgt mit Hilfe von 13 Items, denen eine fünfstufige Antwortskala zugeordnet ist. Über die Summierung der Items wird ein Urteilsniveau der Schüler erfaßt, das Auskunft über kompetente Beurteilung des Mediums Computer geben soll. Punktzahlen, die gegen 65 tendieren, zeugen von einem hohen Urteilsniveau gegenüber der Medientechnologie Computer, Ergebnisse, die gegen 13 tendieren, von einem niedrigen Urteilsniveau.

8 Unterrichtskonzept

Die folgende Darstellung thematisiert ausgewählte Sachverhalte, die in der Unterrichtssequenz von Bedeutung waren. Sie skizziert didaktisch relevante Leistungen des Computers und das zugrunde gelegte methodische Instrumentarium. Die Ausführungen sollen das Verständnis für den im Unterricht eingeschlagenen Weg begünstigen.

Als didaktisch relevant erweist sich der Computereinsatz, weil der Computer auf Grundlage seiner Medienmerkmale in der Lage ist, Abläufe zu simulieren, Zeichensysteme umfassend darzustellen und zu transformieren und die Sinne seines Benutzers zu aktivieren.⁴² Er ermöglicht neue Formen des Schülerhandelns im Musikunterricht u.a. in den Bereichen Komposition, Arrangement und Instrumentation. Er stimuliert neue Strategien zur Informationsgewinnung. Der Computer fördert die umfassende Repräsentation unterrichtlicher Inhalte und die Multiplikation von Lehrgegenständen und Lehrpersonen.

42 Haptisch, visuell, auditiv.

Daraus erwachsen Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht und die Förderung von Erkenntnissen durch praktische Anwendung. Untersuchungen weisen darauf hin, daß sein Einsatz im Unterricht motivierend wirken kann.⁴³ Eine Beschränkung der Computerverwendung auf sogenannte „neue“ Inhalte des Musikunterrichts sollte daher vermieden werden, um die aufgezeigten Potenzen auch für „herkömmliche“ Lehrinhalte zu nutzen.

Das entwickelte methodische Instrumentarium zur Planung, Durchführung und Reflexion eines handlungsorientierten Unterrichts mit Computern im Fach Musik basiert auf Erkenntnissen zum Methodenbegriff⁴⁴ und berücksichtigt handlungsorientierte Unterrichtsprinzipien⁴⁵. Meine Analyse führte zu folgenden Parametern als Voraussetzung zur Entwicklung der methodischen Konzeptionen: Sie sollten eine logische Schrittfolge beinhalten, Aspekte eines handlungsorientierten Musikunterrichts berücksichtigen, insbesondere der Offenheit und Flexibilität eines handlungsorientierten Planungs- und Durchführungskonzepts gerecht werden, frei von einem zeitlichen Rahmen und unabhängig von speziellen Unterrichtsinhalten sowie besonderer Computerhardware und -software sein. Ich legte folgendes Verständnis eines handlungsorientierten Unterrichts zugrunde: Das Konzept postuliert die Einheit von praktischen sowie geistigen, zielorientierten, erfahrungsschließenden und affektiv ansprechenden Umgangsweisen mit Musik unter Berücksichtigung von didaktischen Prinzipien und Methoden eines handlungsorientierten Unterrichts.⁴⁶

Ich konnte davon ausgehen, daß am Ende eines handlungsorientierten Musikunterrichts ein Handlungsprodukt⁴⁷ steht. Dieses Handlungsprodukt wird

43 Vgl. u.a. Gitta Mühlen Achs/ Bernd Schorb (Hg.): *Geschlecht und Medien*. München 1995; Wolfgang Sander (Hg.): *Schülerinteresse am Computer. Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Opladen 1988; FWU-Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hg.): *FWU-Magazin 1-2/1996. Veränderte Medienwelten-veränderte Lernwelten*. 7. Bundeskongreß der Bildstellen/Medienzentren Mainz, 16.-18. Oktober 1995. Grünwald 1996.

44 Vgl. u.a. *Darstellungen bei Wolfgang Schmidt-Brunner (Hg.): Methoden des Musikunterrichts*. Mainz u.a. 1982; Hermann J. Kaiser/Eckhard Nolte: *Musikdidaktik. Sachverhalte-Argumente-Begründungen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Mainz, London, New York, Tokyo 1989; Hilbert Meyer: *Unterrichtsmethoden. Theorieband I*. Frankfurt am Main 1994.

45 u.a. *Kommunikationsorientierung, Interaktionsorientierung, Handlungsorientierung, Lebensnähe, Schülerorientierung, Exemplarität etc.* (vgl. *Darstellungen bei Ernst Klaus Schneider: Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts*. In: Siegmund Helms (Hg.): *Kompilium der Musikpädagogik*. Kassel 1995; Wilfried Fischer: *Didaktische Interpretation und Handlungsorientierter Musikunterricht*. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): *Handbuch der Musikpädagogik*. Band 1. Kassel 1986; Hilbert Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt am Main 1993).

46 Vgl. Fischer, a.a.O.; Meyer 1994; Hermann Rauhe/ Hans-Peter Reinecke/ Wilfried Ribke: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München 1975.

47 Dieses Handlungsprodukt muß nicht immer dinglicher Natur sein.

einem unterrichtlichen Verwertungszusammenhang zugeführt. Damit ist die Präsentation der Ergebnisse gemeint. Ich habe diese Phase mit dem Terminus Präsentationsphase bezeichnet. Um zu einem Handlungsprodukt zu gelangen, sind bestimmte, strukturierende Handlungen an einem Material notwendig. Ich bezeichne diese Phase als Aktionsphase. Damit Schüler in der Aktionsphase zielgerichtet, selbständig und kompetent arbeiten können, müssen sie über Fähigkeiten im Umgang mit Musik und mit dem Medium Computer verfügen. Die Verfügbarkeit von Handlungsfähigkeiten ist damit Voraussetzung für die Aktionsphase. Die Phase zur Herausbildung von Handlungsfähigkeiten erfasse ich mit dem Terminus Basisphase. In den Phasen erfolgte eine weitere Spezifizierung, die neue Handlungsmöglichkeiten für Schüler in das Zentrum rückt. Ich leitete Teilkonzeptionen ab, die durchaus erweiterungsfähig sind.

Die Grafik auf den Seiten 232 und 233 faßt die aufgezeigten Aspekte der methodischen Konzeptionen zusammen.

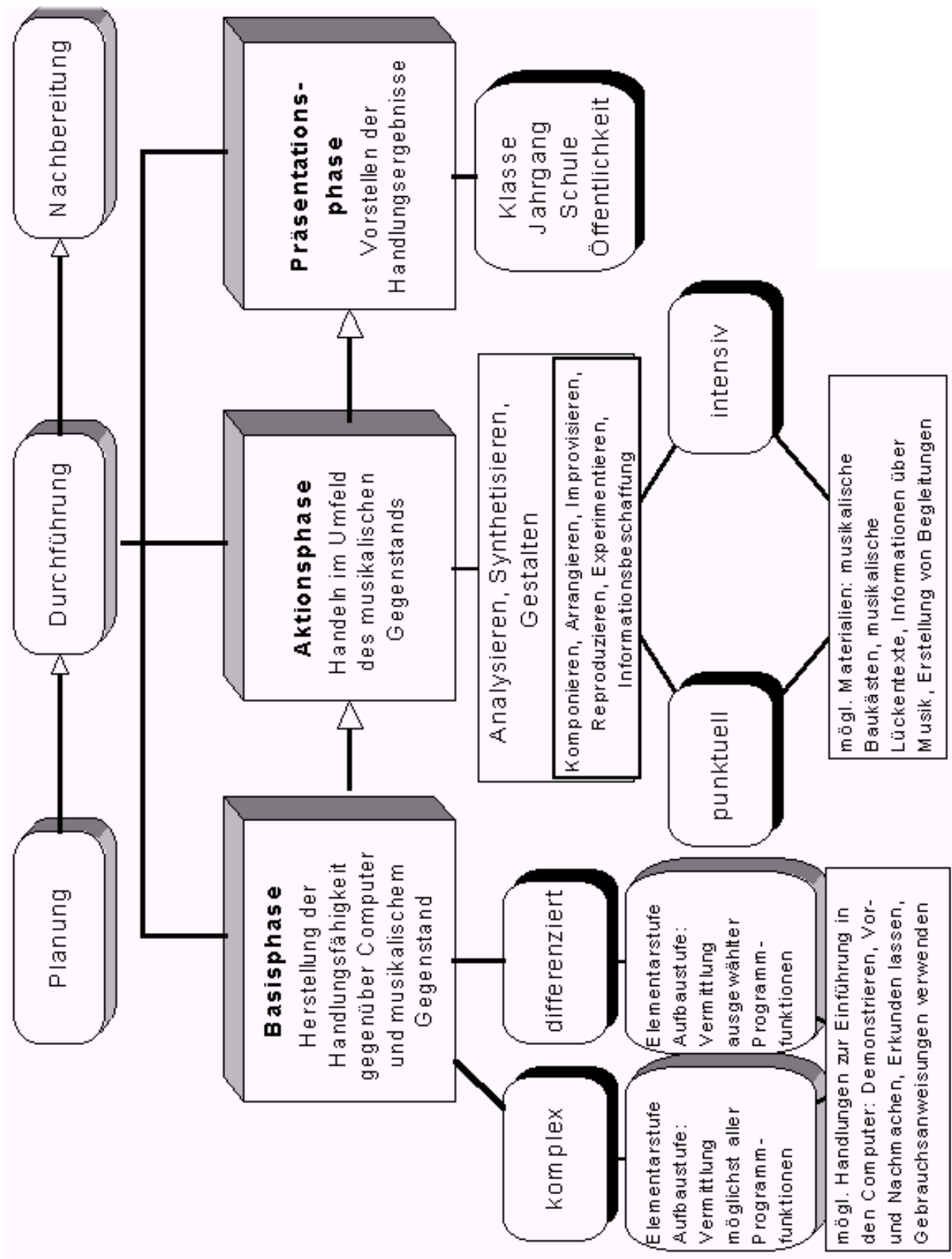
8.1 *Basisphase*

Unter Bezugnahme auf die angestellten methodischen Überlegungen steht die Herstellung der Handlungsfähigkeit in den drei Bereichen Sprache, Musik und Computer am Anfang der Unterrichtssequenz. Der Herstellung der sprachlichen Handlungsfähigkeit kommt in diesem Zusammenhang primäre Bedeutung zu, da hier der Grundstein für die Verständigung über den musikalischen Gegenstand gelegt wird. Dabei steht dieser erste Teilschritt in enger Verbindung zum Bereich der Herstellung von Handlungsfähigkeit gegenüber Musik, da die Einführung der entsprechenden Begriffe und ihrer Bedeutungen eng mit dem musikalischen Gegenstand verbunden ist. In dieser einführenden Phase wurden mit den Schülern Merkmale der Fuge gemeinsam erarbeitet. Es stand ein Videoprojektor zur Verfügung, der mit Hilfe des Musikprogramms „Music-Time“ den musikalischen Gegenstand im Notenbild für alle Schüler sichtbar projizierte. Für die Erarbeitung fanden Fugen von Johann Caspar Ferdinand *Fischer* Verwendung.⁴⁸ Sie zeichnen sich insbesondere durch ihre Kürze und klare Struktur aus.⁴⁹

Eine didaktische Aufbereitung der Fugen erfolgte, um den Schülern die Orientierung am Notenmaterial zu erleichtern, da die betreffenden Klassen nur wenige Notenkenntnisse hatten und schwierige Notentexte unangemessen erschienen.

48 Die verwendeten Fugen finden sich bei Adam Adrio: Die Fuge. In: Karl Gustav Fellerer (Hg.): Das Musikwerk. Eine Beispielsammlung zur Musikgeschichte. Heft 1. Darmstadt 1960.

49 Vgl. Adrio, a.a.O., S. 4



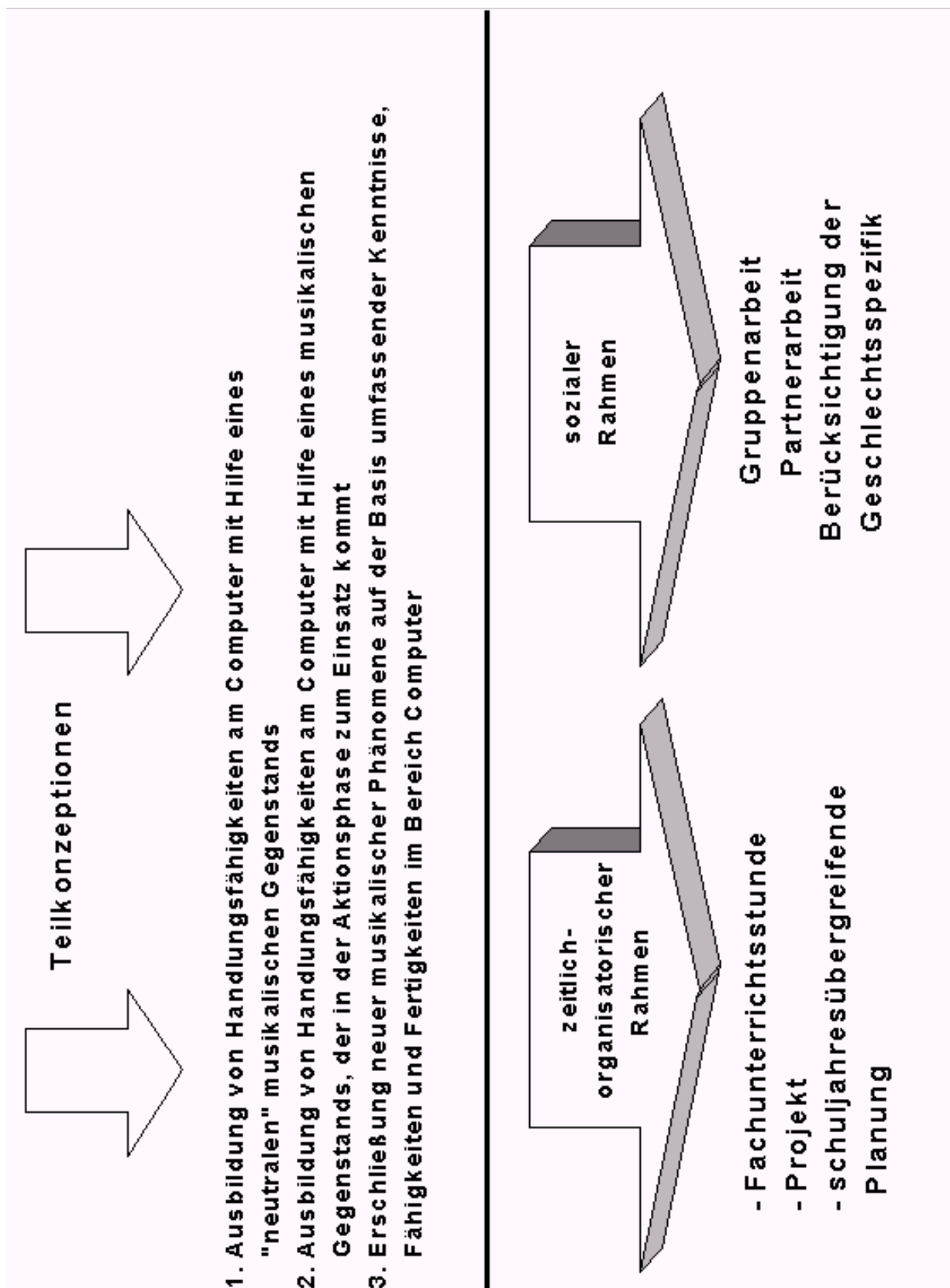


Abb. 2: Methodische Konzeptionen für einen handlungsorientierten Musikunterricht mit Computern

Bei der Erarbeitung kam die Fuga Nr. 3 von *Fischer* zur Anwendung. Die Fuge wurde in eine für die Schüler auf der Grundlage ihrer vorhandenen Kenntnisse lesbare Tonart transponiert, die Stimmensätze durch besondere Instrumentierung und Lautstärkendifferenzierung herausgehoben, die Taktart zur Übersichtlichkeit auf 2/4 gesetzt und die Prägnanz des Themas verstärkt.

Zusammen mit den Schülern wurde das vorgegebene Klangbeispiel analysiert und in den verschiedenen Stimmen farblich markiert. Dux, Comes und Kontrapunkt ordneten die Schüler unterschiedliche Farben zu. Im Mittelpunkt der Bemühungen stand hier bereits, diese Veränderungen durch die Schüler vornehmen zu lassen. Die Bestrebungen folgten der Intention, die Basisphase mit der Aktionsphase eng zu verknüpfen. Insgesamt folgte die Entwicklung der Unterrichtssequenz der an anderer Stelle vorgestellten Teilkonzeption 2.

8.2 *Aktions- und Präsentationsphase*

Die Verknüpfung der Aktionsphase mit der vorangegangenen Basisphase zur Herstellung der Handlungsfähigkeit der Schüler, die sich zunächst schwerpunktmäßig auf die sprachlich-kommunikative Seite bezog, erfolgte mit dem Ziel, möglichst zeitsparend und effektiv zu arbeiten. Die weitere Arbeit setzte Arbeitsmaterial voraus, das den fachlichen Anforderungen eine handlungsorientierte Arbeit am Gegenstand Fuge mit Hilfe des Computers gerecht wurde. Es erfolgte die Entwicklung von Materialien, welche die Schülergruppen zum Umgang mit der Musiksoftware anregten und die eigenverantwortliche Einführung der Schüler in das Computerprogramm und seine Anwendung unterstützten. Der Lehrer stand für Fragen als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Aktionsphase umfaßte drei Stunden, wobei in den einzelnen Unterrichtsstunden in einer Präsentationsphase die Arbeitsergebnisse der unterschiedlichen Gruppen miteinander verglichen und ausgewertet wurden.

Entsprechend der entwickelten Konzeption sollten drei Bereiche im Zentrum der Schülerarbeit stehen: analysierende, synthetisierende und gestaltend-kreative Bereiche. Jedem dieser Aspekte war eine Unterrichtsstunde zugeteilt.

8.3 *Analysierende Handlungen*

Ausgangspunkt für die analysierenden Tätigkeiten der Schüler waren Überlegungen, die auf eine Festigung von gelernten Begriffsinhalten zur Fuge unter praktischer Anwendung auf einen musikalischen Gegenstand abzielten. Hierbei spielten vor allen Dingen die Begriffe Dux und Comes eine wesentliche Rolle.

Da es sich um eine Einführung in den Problemkreis Fuge und ihre Strukturelemente handelte, wurde zunächst bewußt auf den Begriff Kontrapunkt verzichtet. Alternativ wurden Passagen, die nicht Dux oder Comes entsprachen, als Begleitstimmen bezeichnet. Es ist vorstellbar, daß bei einer Vertiefung der Problematik in folgenden Unterrichtsstunden der Begriff des Kontrapunkts im Umfeld der Fuge eingeführt und der Begriff der Fuge vertiefend durch die Schüler erfaßt wird. Innerhalb der analysierenden Tätigkeiten bestand die Aufgabe der Schüler darin, die Formelemente Dux und Comes einer Fuge anhand eines Notentextes herauszusuchen, farbig zu markieren und zu instrumentieren. Die Schüler sollten Dux und Comes jeweils unterschiedliche Farben zuordnen, so daß beispielsweise der Dux immer rote Noten, der Comes immer blaue Noten besaß. Weiterhin wurden Instrumente zugeordnet, wobei ein Instrument immer für ein Formelement genutzt werden sollte. Für diese Unterrichtsstunde fand das Programm „Music-Time“ Anwendung, da es für die verfolgte Zielstellung gut geeignet war. Eine Fuge aus den „Applaus-Heften“⁵⁰ war Grundlage für die Analysetätigkeit der Schüler. Sie erschien wegen ihres Umfangs und ihrer klaren Struktur am besten geeignet, zudem waren die Schüler auf der Grundlage ihrer Notenkenntnisse in der Lage, auf der Notenebene der verwendeten Musikprogramme zu arbeiten. Damit die Arbeit nicht unreflektiert erfolgte, bestand für die Schüler die Aufgabe, Besonderheiten des Musikstücks nach der Analyse schriftlich zu fixieren.

8.4 *Synthetisierende Handlungen*

Die besondere Schwierigkeit bei diesen Schülerhandlungen bestand darin, daß ein neues, andersartiges Werkzeugprogramm verwendet werden mußte, da das bisher genutzte „Music Time“ dem nun verfolgten Anliegen nicht entsprach. Die Schüler sollten mit Hilfe eines musikalischen Baukastens eine Fuge synthetisieren, wobei einzelne Formelemente als Makrostrukturen ungeordnet vorgegeben waren. Für die Arbeit wurde das Programm „MIDI-Connections“ verwendet, da es den Möglichkeiten zur Erstellung eines musikalischen Baukastens am weitesten entgegenkam. Arbeitsgrundlage bildete wieder eine Fuge von *J. G. Fischer*⁵¹.

50 „Vorsicht Fuge“ aus Herbert Schiffels: Vom Rondo zum Blues. 14 Spielstücke für das (fast) voraussetzungslose Klassenmusizieren für allgemeinbildende Schulen. In: Applaus. 6 (1995).

51 Vgl. Adrio, a.a.O., S. 10

rial zur individuellen Gestaltung freigegeben, wobei nicht nur die Instrumentierung verändert, sondern vor allen Dingen das Musikstück durch die Verwendung des vorhandenen Materials erweitert werden sollte. In einer Präsentationsphase erhielten die Schüler die Möglichkeit, ihre kleinen „Kompositionen“ vorzustellen. Die Resultate wurden zum Ausgangspunkt neuer unterrichtlicher Fragestellungen.

Synth Sawt	7	108		Dux	Begleitung		Dux	Begleitung	
SynthBrass	3	123			Comes	Begleitung	Dux	Comes	Dux
SynthStrin	6	127				Dux	Begleitung	Dux	Comes
Synth Bass	5	127					Comes	Begleitung	Dux
Slap Bass	12	127						Dux	Comes
Drum	10	100		Schlagzeug			Schlagzeug		

Abb. 5: Arbeitsergebnis der Gruppe 4 in Klasse 9a

9 Durchführungsbedingungen

Die Unterrichtssequenz erfolgte in Klassenstufe 9 einer Integrierten Gesamtschule in Halle/Saale. Bei den Versuchsklassen handelte es sich nach Auskunft des Lehrerteams um schwierige Klassen, die teilweise Disziplinschwierigkeiten im Unterricht zeigten. Eine erste Hospitation innerhalb dieser Klassen bestätigte diesen Eindruck. Es handelte sich demnach nicht um Klassen, bei denen ein problemloses Durchführen des Unterrichtsversuchs möglich erschien⁵², vielmehr war damit zu rechnen, daß erhebliche Disziplinschwierigkeiten auftreten würden. Durch den Musiklehrer wurde versucht, mit Hilfe eines handlungsorientierten Musikunterrichts sowohl im Bereich Musik und Bewegung als auch im Bereich der handlungsorientierten Arbeit mit Keyboards dieser Situation teilweise erfolgreich entgegenzusteuern. Für den Versuch war vorteilhaft, daß die Schüler schon Erfahrungen im handlungsorientierten Arbeiten hatten und somit eine Gewöhnungsphase an eine mögliche neue oder unbekannte Arbeitsform im Musikunterricht entfiel.⁵³

Die Unterrichtssequenz wurde im Zeitraum Januar bis Februar 1997 mit 81 Schülern durchgeführt. Die Schüler besaßen nach Auskunft des Fachlehrers noch keine Kenntnisse über die Fuge. Damit trug die Unterrichtssequenz den Charakter einer Erstbehandlung. Daher standen nur ausgewählte Aspekte der Fuge im Zentrum der Vermittlung, wobei insbesondere Merkmale der Fuge und das mit ihr verbundene Kompositionsprinzip inhaltliche Schwerpunkte

52 Dieser Sachverhalt zeigt sich bereits in der Beantwortung der Fragebögen, aber auch in der Bewertung des Musikunterrichts und des Gegenstandsfelds „klassische Musik“.

53 Beispielsweise wäre bei Klassen ohne diese Erfahrung zu erwarten gewesen, daß sich Verhaltensauffälligkeiten im Musikunterricht temporär verstärken, bevor eine Phase erreicht wird, die ein normales Arbeiten ermöglicht.

bildeten. Durch die zeitliche Anordnung des Versuchs konnte der Nachtest erst nach den Winterferien durchgeführt werden. Vor diesem Hintergrund sind die erreichten Ergebnisse der Schüler zu interpretieren. Die Klassen weisen folgende Schülerverteilungen auf:

Klasse	Schüler	Schülerinnen
9a = Versuchsklasse 1	14	7
9b = Versuchsklasse 2	11	11
9c = Versuchsklasse 3	11	7
9d = Versuchsklasse 4	11	9

Abb. 6: Schülerverteilung

Die Freizeiterfahrungen der Schüler mit Musik werden durch Radio und Fernsehen bestimmt. Nur wenige Schüler beschäftigen sich mit Instrumentalspiel oder Gesang.

Musik hören	75
Musiksendungen sehen	53
im Chor singen	1
Instrument spielen	14 (Flöte 4, Keyboard 8, Gitarre 2)
Zeit des Instrumentalspiels	durchschnittlich 2 Jahre
in einer Band spielen	2

Abb. 7: Freizeiterfahrungen mit Musik

Die Daten zeigen, daß die Schüler mit einer praktischen Musikausübung nur wenig vertraut sind.

Die überwiegende Zahl der Schüler schätzt die Behandlung klassischer Musik negativ ein. So finden 26 von 66 Schülern⁵⁴ Wissen über klassische Musik nicht sinnvoll, 26 Schüler sind sich nicht schlüssig und neigen zu Teils-teils-Antworten. 40 Schüler mögen klassische Musik nicht. Die gleiche Anzahl möchte nichts über klassische Musik erfahren. Nur 6 der Befragten hören klassische Musik gern. Und wenn es nach 34 Schülern ginge, dann bräuchte klassische Musik gar nicht im Unterricht behandelt werden. Die Mädchen geben dem Musikunterricht die Note 3,3 und die Jungen die Note 3,5. Die Hörbeispiele beurteilen die Schüler durchgängig negativ im Bereich der Zensuren 4,5-6.

Die Schüler verfügen bereits über Computererfahrungen. Das läßt erwarten, daß die ausgewählten Versuchsklassen bereits ein ausgeprägtes Urteilsniveau gegenüber dem Computer aufweisen. 68 Schüler haben bereits in der Freizeit

54 Die Aussonderung einzelner Fragebogen in Bezug auf diese Aufgabe reduzierte die Anzahl auf 66.

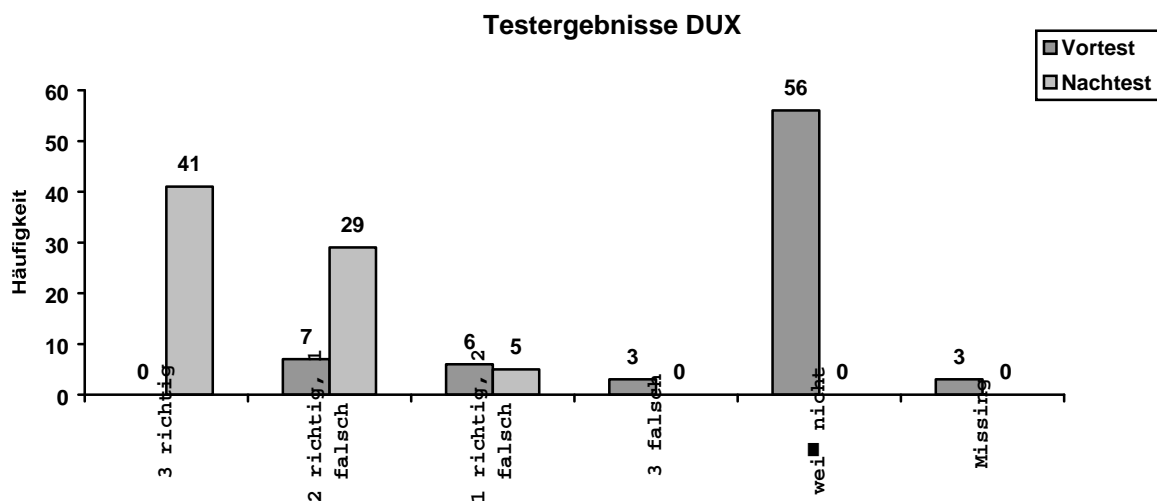
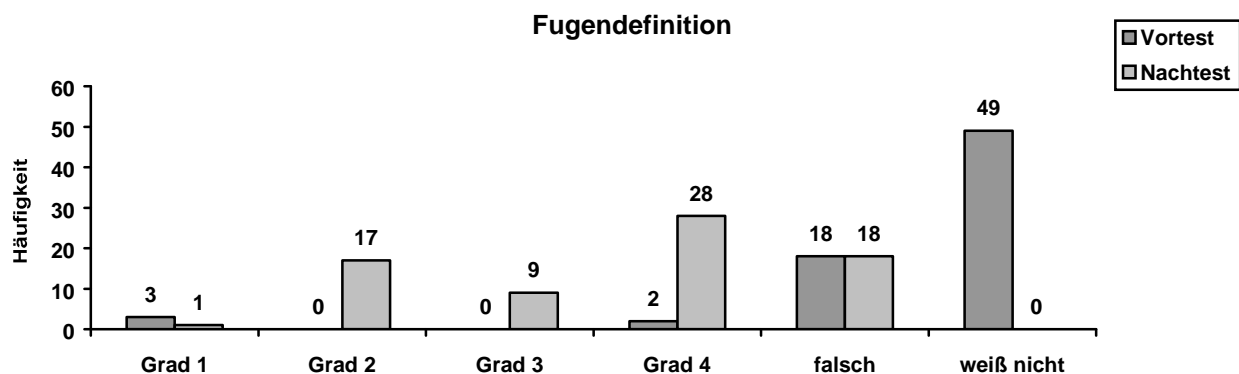
mit Computern gearbeitet. Der Kontakt erfolgt überwiegend zu Hause (55 Schüler) als auch bei Freunden (34 Schüler). 25 Schüler nutzen den Computer täglich, 22 Schüler 1-2 mal in der Woche und 12 Schüler ca. 1-2 mal im Monat. Spielen, Texte Schreiben und Lernen mit dem Computer sind die bevorzugten Tätigkeiten der befragten Schüler. Im Rahmen des Informatikunterrichts konnten alle Schüler auf Erfahrungen im Umgang mit Computern zurückblicken. 27 Schüler bearbeiten bereits in ihrer Freizeit Musik mit Hilfe des Computers.

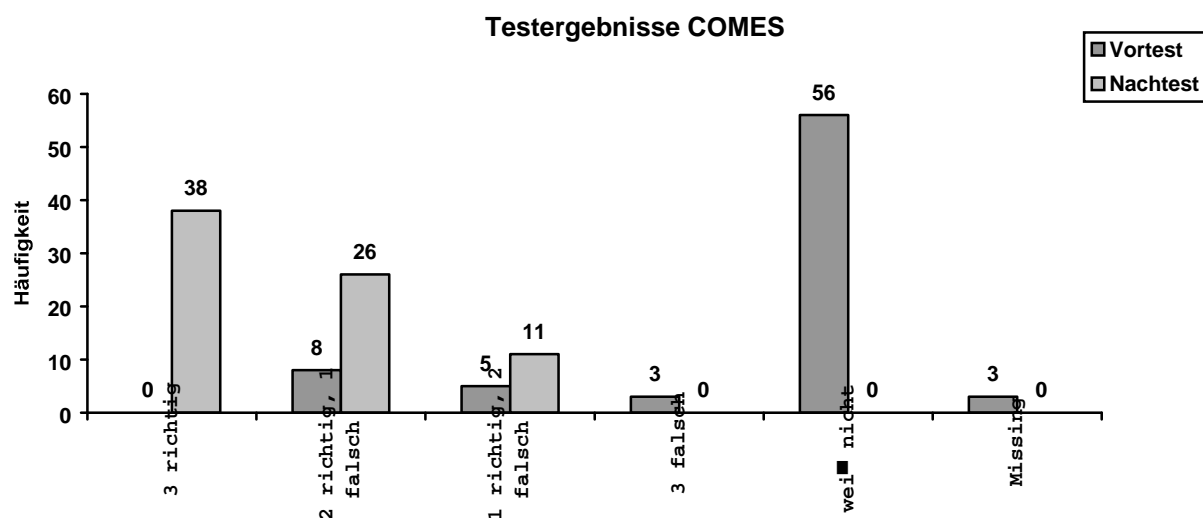
Das Spektrum der Computerausstattung reichte von einem älteren 386/SX 25 Computer bis zu einem Pentium-Computer mit 133 MHz. Die Klangeigenschaften der einzelnen Arbeitsplätze waren unterschiedlich, wobei die Klangfähigkeiten des 386er-Computers am meisten eingeschränkt waren, da er über eine ältere Soundkarte verfügte. Das breite Spektrum dieser technischen Ausstattung stellt im Sinne der Untersuchung keine Unzulänglichkeit dar, da damit unter anderem gezeigt werden konnte, daß die Unterrichtssequenz mit unterschiedlichen Computerkonfigurationen durchführbar und insbesondere auch mit Hilfe älterer Computer mit multimedialer Erweiterung reproduzierbar ist. Für die einzelnen Phasen standen zwei Computerprogramme zur Verfügung: „Music-Time“ und „MIDI-Connections“. Dem Anliegen des Unterrichtskonzeptes folgend, das sowohl synthetisierende als auch analysierende und gestaltend-kreative Elemente enthalten sollte, war es notwendig, auf beide Programme zurückgreifen, da sie jeweils Funktionen enthielten, die das andere Programm nicht besaß. So war das Programm „Music-Time“ innerhalb dieser Unterrichtssequenz besonders für die analytische Arbeit auf der Notenebene geeignet, wobei die Möglichkeit, Noten farbig zu markieren und einzelnen Notenpassagen unterschiedliche Instrumente zuzuordnen⁵⁵, von Bedeutung war. Für die synthetisierenden und gestaltenden Tätigkeiten kam das Programm „MIDI-Connections“ zum Einsatz. Dieses Programm bot die Möglichkeit, musikalische Makrostrukturen zu definieren. Es wurden verschiedene Fugen zergliedert und in Form eines musikalischen Baukastens angeordnet, der Dux, Comes und Begleitung in geeigneter Anzahl enthielt. Mit Hilfe der Maus konnten die einzelnen Teile bewegt und die Fuge auf der Basis des zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterials zusammengesetzt werden.

55 Eine enge Verbindung von Farbe und Instrument scheint als Verbesserung des Programms möglich. In der hier vorliegenden Version mußten die Schüler die Formenteile Dux und Comes unterschiedlich farbig markieren und Instrumente zuordnen. Dazu waren viele Arbeitsschritte notwendig. Die Schüler mußten erst die entsprechenden Teile einfärben und dann zusätzlich nochmals die Instrumente zuweisen. Bei einer Verbindung der Farbe mit einem Instrument würde der zweite Arbeitsschritt entfallen.

10 Resultate

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit deskriptiven Methoden. Die Resultate der Untersuchung sind differenziert zu betrachten. Innerhalb der engen Grenzen der Untersuchung, die durch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Probanden sowie durch die dargestellten technischen und raumzeitlichen Faktoren bestimmt waren, muß zunächst eine grundsätzliche Tauglichkeit des verfolgten Unterrichtskonzepts, das auf den dargelegten methodischen Überlegungen basiert, bescheinigt werden. Lerneffekte sind zu konstatieren. Insbesondere zeigt sich, daß die Anwendung von Teilkonzeption zwei einen geeigneten Weg darstellt, die Schüler in einer den Aufgabenstellungen angemessen Weise in den Umgang mit den Computerprogrammen einzuführen, ohne Funktionsweisen in einzelnen, losgelösten Unterrichtsstunden zu thematisieren. Es wird sichtbar, daß gerade solche Begriffe besonders gut herausgebildet wurden, mit denen die Schüler innerhalb der Unterrichtsreihe häufig arbeiteten. In der Folge der Unterrichtssequenz erwarb ein Teil der Schüler Fähigkeiten zu Transferleistungen, ohne daß die entsprechenden Begriffsreferenten Gegenstand des Unterrichts waren. Die folgenden Grafiken zeigen ausgewählte Ergebnisse aus Vor- und Nachtest.





Bei der Bildwahlaufgabe gelangten 32 Schüler zu richtigen Antworten. Bei den Höraufgaben erhöhte sich die Anzahl richtiger Antworten.

Hörbeispiel	Vor-test richtig	Nach-test richtig	Vor-test falsch	Nach-test falsch	Vortest weiß nicht	Nachtest weiß nicht	Vortest Missing	Nachtest Missing
2	3	61	11	12	55	2	6	-
6	5	56	10	18	53	1	7	-
7	8	44	7	28	53	3	7	-

Abb. 8: Antwortverhalten Hörbeispiele

18 der 20 Arbeitsgruppen lösten die gestellten Arbeitsaufgaben mit Erfolg. In der Phase des gestaltenden Umgangs mit dem vorgegebenen musikalischen Material warfen die Schüler Fragestellungen auf, die zum Gegenstand weiterführender Unterrichtsstunden wurden. So suchten sie beispielsweise im Bereich der Rock- und Popmusik nach dem Einsatz des Fugenprinzips. Die Frage, weshalb größere musikalische Strukturen „zerkleinert“ werden können, führte zur Analyse und Komposition eigener Melodien, zu denen die Schülern auch Begleitstimmen erstellten. Bei dem praktischen Musizieren einer Fuge zeigte sich, daß die Schüler ein Bewußtsein für die Bedeutung der einzelnen Stimmen (z.B. Herausarbeiten des thematischen Materials) entwickelt haben.

Im Hinblick auf Hypothese 2 weisen die Resultate darauf hin, daß geschlechtsspezifische Besonderheiten innerhalb der durchgeführten Unterrichtssequenz eine Rolle spielen. Das ist insbesondere mit Bezug auf die Einschätzung der Schüler zu einem Unterricht mit und ohne Computer zu formulieren,

während die Einschätzung des Gegenstands Fuge kaum durch geschlechtsspezifisches Antwortverhalten gekennzeichnet ist. Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Jungen den Musikunterricht mit Computern positiver einschätzen als die Mädchen.

		Vortest	Nachtest
Gesamt	Mittelwert	3,4	2,3
	Standardabweichung	1,3	1,1
Jungen	Mittelwert	3,5	1,8
	Standardabweichung	1,3	0,8
Mädchen	Mittelwert	3,3	3,0
	Standardabweichung	1,2	1,2

Abb. 9: Bewertung des Unterrichts

Daß eine aktive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu neuen Betrachtungsweisen führen kann, zeigt sich in der Beurteilung einzelner Items zur Fuge. Im Gegensatz zum Vortest finden 27 Schüler das Wissen über die Fuge nicht sinnlos, 26 Schüler geben eine Teils-teils-Antwort. 41 Schüler fanden es interessant, mit der Fuge am Computer zu experimentieren. 25 Schüler würden es nicht begrüßen, wenn die Fuge nicht im Unterricht behandelt werden würde. 28 Schüler waren unschlüssig. Bei aller forschungsmethodischen Problematik zeigt die Verwendung einer 5teiligen Antwortskala mit der Möglichkeit, Teils-teils-Antworten zu geben, daß der Musiklehrer noch Möglichkeiten besitzt, um die noch unschlüssigen Schüler in positiver Hinsicht zu motivieren. Die nachfolgende Darstellung visualisiert die dargelegten Tendenzen im Vergleich der Item-Gesamtsummen aus Vor- und Nachtest.

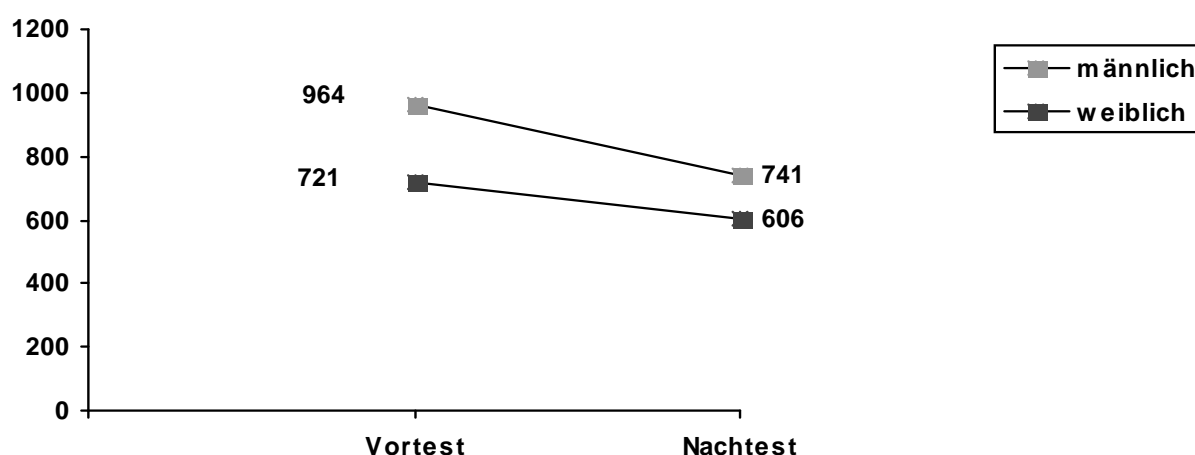


Abb. 10: Bewertung „klassischer Musik“ und Fuge

Die Analyse angefertigter Videomitschnitte bestätigt die Befunde. Es zeigt sich ein reges Arbeitsinteresse auch von Schülern, die vielfach als Problemfälle gelten. Die Schüler hatten keine Probleme im Umgang mit den Aufgaben-

stellungen, den beigelegten und auf die Aufgabenstellung abgestimmten Arbeitsmaterialien. Der Computereinsatz förderte die Kommunikation und Interaktion der Schülergruppen über den unterrichtlichen Gegenstand. Die Schüler bestimmten ihr Arbeitstempo angemessen und selbständig. Die vorgefundenen geschlechtsspezifischen Phänomene widerspiegeln sich in einer Gruppenteilung, bei der die Bildung geschlechtshomogener Gruppen dominiert. Diese Aufteilung hatte insgesamt keinen negativen Einfluß auf das Arbeitsverhalten.

Die Beantwortung der Hypothese 3 wird offensichtlich ebenfalls von geschlechtsspezifischen Aspekten tangiert. So ist zu konstatieren, daß bei den Jungen keine Veränderungen des Urteilsniveaus auftreten, während sich bei den Mädchen geringfügige Effekte zeigen.

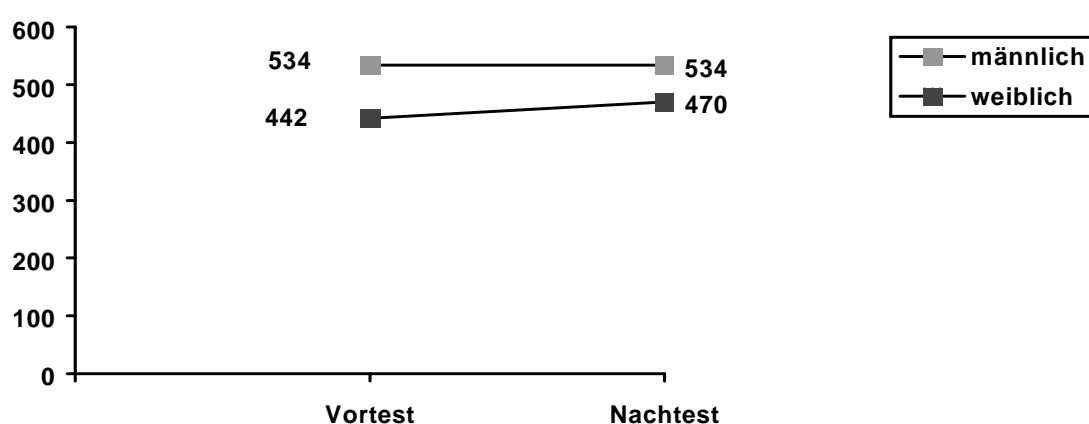


Abb. 11: Tendenzen Urteilsniveau

Zusammenfassend sind drei Resultate im Hinblick auf die aufgeworfenen Forschungsfragen maßgeblich:

1. Das methodische Konzept erweist sich als praxistauglich.
2. Jungen werden offensichtlich durch den handlungsorientierten Einsatz des Computers im Musikunterricht motiviert. Bei Mädchen konnten kaum Veränderungen festgestellt werden.
3. Bei den Mädchen erhöhte sich das Urteilsniveau gegenüber der Medientechnologie Computer geringfügig. Bei den Jungen konnte ein solcher Effekt nicht nachgewiesen werden.

Über die dargestellten Resultate hinaus konnte gezeigt werden, daß der Computer das methodisch-didaktische Repertoire von Lehrpersonen bereichert. Mit ihm lassen sich neue Formen der Schülerhandlungen im Unterricht initiieren. Der Computereinsatz kann als motivierendes Element genutzt werden. Ausgewählte Befunde der Evaluation zeigen, daß der Medieneinsatz des

Computers sowohl schülerorientiert als auch lebensnah ist und positive Effekte auslöst. Die Integration in den Musikunterricht steht in Übereinstimmung mit Schülerinteressen. 54 von 66 Schülern wünschen den Einsatz im Unterricht, 63 Schüler wollen mehr über Musik und Computer erfahren. Das Prinzip innerer Differenzierung läßt sich verwirklichen. Die Medienverwendung fördert Kommunikation und Interaktion im Unterricht.

Unbestritten ist, daß sich der Computereinsatz in der hier zugrundegelegten Konzeption nicht als Konkurrenz zu anderen methodischen Möglichkeiten versteht. Ob sich die festgestellten Befunde verallgemeinern lassen und ob ähnliche Effekte auch bei einem handlungsorientierten Einsatz anderer Medien möglich gewesen wären, darüber müssen weiterführende Studien Auskunft geben.

Insgesamt ist zu konstatieren, daß der Bereich handlungsorientierter Arbeit der Schüler mit Computern innerhalb des Musikunterrichts einer weiteren und intensiven Erforschung bedarf. Die vorgelegte Studie hat zur Sondierung ausgewählter Fragestellungen beigetragen und eine Reihe neuer Fragen aufgeworfen, die u.a. geschlechtsspezifische Aspekte beinhalten. Der Computereinsatz eröffnet eine Vielzahl von Alternativen für die Integration methodisch abwechslungsreicher Verfahren in den Unterricht und für die selbständige Arbeit der Schüler im Fach Musik. Diese Alternativen werden zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgeschöpft. Mit der Bereitstellung und dem Praxistest eines Konzepts zur methodischen Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden, die den Computer handlungsorientiert einsetzen, wurde eine Teilaufgabe gelöst. Die Diskussion neuer Inhalte für den Musikunterricht, die Erörterung geschlechtsspezifischer Fragestellungen, die Entwicklung geeigneter Schulsoftware und die kritische Reflexion des gegenwärtigen Forschungsinstrumentariums sollten Gegenstand folgender Untersuchungen sein. In Anbetracht der schnellen Weiterentwicklungen Neuer Technologien gilt es, offene Forschungsfragen rasch zu bearbeiten.

Literatur

- Adrio, Adam (1960): Die Fuge. In: K. G. Fellerer (Hg.). Das Musikwerk. Eine Beispielsammlung zur Musikgeschichte 1/1960. Darmstadt
- Aebli, Hans (1987): Grundlagen des Lehrens: Eine. allg. Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart
- Baacke, Dieter / Frank, Günter / Radde, Martin (1989): Jugendliche im Sog der Medien. Opladen

- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (1990): Medienwelten Jugendlicher. Bd. 2. Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen
- Baacke, Dieter (1975): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München
- Baacke, Dieter (1988): Medienkulturen-Jugendkulturen. In: M. Radde (Hg.). Jugendzeit-Medienzeit. Weinheim, München
- Baacke, Dieter (1990): Suchwort: Massenmedien. In: J. Hüther, B. Schorb, Ch. Brehm-Klotz (Hg.). Grundbegriffe der Medienpädagogik. Ehningen bei Böblingen
- Collwell, Richard (1970): The Evaluation of Music Teaching and Learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek
- Enders, Bernd / Knolle, Niels (1990): Der Computer im Musikraum. Didaktische und methodische Aspekte der Neuen Musiktechnologie. In: Musik und Bildung 5/1990
- Enders, Bernd (1995): Musikalische Bildung und Neue Medien. In: Deutscher Musikrat (Hg.). Musikforum 31/1995 83
- Fischer, Wilfried (1986): Didaktische Interpretation und Handlungsorientierter Musikunterricht. In: H.-Ch. Schmidt (Hg.). Handbuch der Musikpädagogik. Band 1. Kassel
- Glogauer, Werner (1993): Die neuen Medien verändern die Kindheit: Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u.a. bei 6-10jährigen Kindern und Jugendlichen. Weinheim
- Gronlund, Norman (1978): Die Anlage von Leistungstests. Frankfurt a. M.
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte-Argumente-Begründungen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Mainz, London, New York, Tokyo
- Karig, Ute / Stiehler, Hans-Jörg (1995): Geschlechtsspezifische Mediennutzung in Ost und West. In: G. Mühlen Achs, B. Schorb (Hg.). Geschlecht und Medien. München
- Knolle, Niels (1996): Frauen, Neue Technologie und Musikausbildung. In: Musik und Bildung 1/1996
- Knolle, Niels (1994): Zur Diskussion um die Neuen Technologien im Musikunterricht. Anmerkungen zu einer Kritik von Ludger Rehm. In: Musik und Bildung 2/1994
- Kocka, Claus-Jürgen (1993): Computer- ein neues Arbeitsmittel für den Computer? Augsburg

- Kromrey, Helmut (1994): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung- und Auswertung. Opladen
- Lohmann, Werner (1982): Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht. Wolfenbüttel
- Lugert, Wulf Dieter (1995): „Klassische“ Musik - Ein didaktisches Problem? In: Musik und Bildung 6/1995
- Lugert, Wulf Dieter (1996): Einsteigen und Umsteigen In: Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts 47/1986 8
- Maas, Georg (1989): Handlungsorientierte Begriffsbildung. Mainz
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden. Theorieband I. Frankfurt/Main
- Meyer, Hilbert (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/Main
- Peukert, Rüdiger (1995): Stichwort: Einstellungen, soziale. In: B. Schäfers (Hg.). Grundbegriffe der Soziologie. Opladen
- Rehm, Ludger (1995): Die Computertechnologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 6/1993. Reinbek
- Ritter, Markus (1995): Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums. Diss. Donauwörth
- Schelten, Andreas (1980): Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung: Teststatistik und Testtheorie für Pädagogen und Ausbilder in der Praxis. Heidelberg
- Schiffels, Herbert (1995): Vom Rondo zum Blues. 14 Spielstücke für das (fast) voraussetzungslose Klassenmusizieren für allgemeinbildende Schulen. In: Applaus 6/1995
- Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.) (1982): Methoden des Musikunterrichts. Mainz
- Schneider, Ernst Klaus (1995): Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: S. Helms (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.) (1992): Der Computer im Musikunterricht. Erprobung des Computers als Hilfsmittel, Arbeitsmittel für Lehrer und Medium im Unterricht. Donauwörth
- Stroh, Wolfgang Martin (1990): MIDI-Experimente und algorithmisches Komponieren - eine Anleitung zu kreativem Programmieren und Komponieren am Computer. Berlin
- Stroh, Wolfgang Martin (1991): MIDI-Experimente und algorithmisches Komponieren - Programme und Projekte für den Musikunterricht und die Musikpraxis. Berlin
- Tulodziecki, Gerhard (1996): Stand und Perspektiven der Medienerziehung in Deutschland. In: FWU-Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hg.). FWU-Magazin 1-2/1996. Veränderte Medienwelten-veränderte

Lernwelten. 7. Bundeskongreß der Bildstellen/ Medienzentren Mainz, 16.-18. Oktober 1995. Grünwald

Volmerg, Birgit / Creutz, Annemarie / Reinhardt, Margarethe / Eiselen, Tanja (1996): Ohne Jungen ganz anders? Geschlechterdifferenz und Lehrerrolle am Beispiel eines Schulversuchs. Bielefeld

Wege zur Medienkompetenz. Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung in Sachsen-Anhalt. Erstellt im Zeitraum von 1994-1996 im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt. Stand März 1997

Dr. Stefan Auerswald Rennbahnring 1
06124 Halle (Saale)